



# **МНОГОЯЗЫЧИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Сборник статей

---

Выпуск 4





МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ  
УДМУРТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИНСТИТУТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ  
НОЦ «Инновационное проектирование  
в мультилингвальном образовательном пространстве»  
Учебно-методический центр «УдГУ-Лингва»

*Серия «Языковое и межкультурное образование»*

## **МНОГОЯЗЫЧИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Сборник статей

---

Выпуск 4



Ижевск  
2012

УДК 811 (07)  
ББК 81.2–91  
М688

М688 **Многоязычие в образовательном пространстве:** сб. статей. Вып. 4 / сост. и ред.: Т. И. Зеленина, Л. М. Малых. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2012. – 252 с.

В сборнике представлены материалы российских и зарубежных преподавателей (на русском, английском, немецком языках), освещающие языковые явления и современные тенденции в обучении иностранным языкам, даются рекомендации по внедрению инновационных технологий в процессе их изучения.

УДК 811(082)  
ББК 81.2 я43

© ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет», ИИЯЛ, 2012

## СОДЕРЖАНИЕ

I. МНОГОЯЗЫЧИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА .....	7
Вартанова В. В. Многоязычный студенческий фестиваль «Языковая радуга» как реализация театрального проекта в ИИЯЛ .....	7
Голубкова О. Н. Проблемы повышение качества преподавания иностранных языков в классическом университете .....	10
Зеленина Т. И., Баранова Н. А., Мифтахутдинова А. Н., Лаврентьев А. И., Малых Л. М., Тойкина О. В., Тройникова Е. В., Хакимов Э. Р. Открытое образовательное пространство как ресурс инновационного университета .....	19
Касаткина Т. Ю. Особенности становления механизма полилингвизма .....	28
Кнежевич Д. И. К вопросу об интернационализмах французского происхождения в немецком языке (морфологический аспект) .....	33
Нафикова А. А. Использование контрастивного анализа на примере текстов о банкротстве .....	38
Привалова Т. С. Неделя многоязычия – 2011: Дни Германии в Ижевске .....	44
Тойкина О. В., Dingler K. Deutsche Tage in Ischewsk: Förderung von Mehrsprachigkeit und interkulturellem Dialog in der Republik Udmurtien .....	47
II. ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКАМ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ .....	54
Ельцова О. В. Из опыта обучения немецкому языку в сельской школе (на примере средней общеобразовательной школы № 1 п. Балезино) .....	54
Жукова А. В., Железняк Н. Е. Психологический мониторинг эффективности реализации образовательного эксперимента в гимназии (модель мультилингвального обучения) .....	58
Мышкина Т. А. Интегрированные уроки в системе мультилингвального обучения .....	62

<i>Гарифьянова Г. М., Хайруллина Р. Т., Габдрахманова Р. И.</i> Конспект интегрированного урока по программе мультилингвального обучения (МБОУ «Гимназия № 6» г. Ижевска) .....	65
--	----

<b>III. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ .....</b>	
	<b>77</b>
<i>Агеева М. Г., Мубаракова И. Ю.</i> Legal English writing style ....	77
<i>Брим Н. Е.</i> Роль поэзии в образовании студентов языковых специальностей .....	80
<i>Бызова О. В.</i> Использование информационно-коммуникационных технологий при обучении немецкому языку студентов (система СПО неязыковых специальностей) .....	83
<i>Воеводина О. С.</i> Использование проектной методики при обучении английскому языку (на факультете медицинских биотехнологий) .....	90
<i>Ворошилова Н. А.</i> Формирование переводческих навыков при обучении техническому английскому языку .....	94
<i>Калинина Н. М.</i> Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку студентов технических специальностей .....	100
<i>Пирожкова Л. Н.</i> К вопросу обучения дипломированных специалистов профессиональному общению .....	103
<i>Платоненко Н. М.</i> Die Durchsetzung der Bologna Prinzipien am Lehrstuhl für deutsche Philologie .....	108
<i>Савелькина Е. Р.</i> Логическое моделирование как метод развития критического мышления переводчика .....	112
<i>Филатова Р. М.</i> Характеристика иностранного языка как учебного предмета в техническом вузе .....	124
<i>Халиуллина Д. А.</i> Professional English teaching: experience, strategy, results .....	130
<i>Хасанова Л. И.</i> Теоретические основы определения категориального аппарата исследовательской работы (в рамках многоязычной научной конференции учащихся Удмуртской Республики) .....	133

IV. КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	139
<i>Борисенко Ю. А.</i> Развитие лидерских качеств как необходимое условие повышения управленческой культуры студента (о программе ИТЕС).....	139
<i>Колодкина Л. С.</i> Из опыта реализации магистерских программ ИИЯЛ УдГУ: «Образовательный менеджмент в зарубежной практике» .....	144
<i>Cuschieri R. A.</i> Successful school leadership in Maltese catholic schools: living the charisma and facing the challenges .....	149
<i>Kuznetsova I. A.</i> Learning to speak the language of emotional intelligence.....	156
<i>Nicole Späth M. A.</i> Intercultural training .....	159
V. КУЛЬТУРА, ЛИТЕРАТУРА И ЯЗЫК КАК УНИВЕРСАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ.....	166
<i>Александрова Н. К.</i> Тема Фауста в литературе Германии: проблема жанрового своеобразия.....	166
<i>Аулина М. В.</i> Из истории азербайджано-русских связей.....	170
<i>Буторина Н. В.</i> Способы словообразования интернацио- нальных наименований наук в диахронии .....	176
<i>Зелинская Н. А.</i> Система ценностей австралийцев в кросс- культурном измерении наций Герта Хофстеде.....	182
<i>Крючкова Е. И.</i> Наименования туристических фирм в современном китайском языке (эргонимия г. Харбина, КНР).....	187
<i>Лаврентьев А. И.</i> Берлинская стена в литературе Германии 1990–2000-х гг. ....	195
<i>Лелис Е. И.</i> Роль звуковых повторов в формировании подтекстовых смыслов прозаического текста .....	200
<i>Окунева А. А.</i> Языковая ситуация поликультурного мегаполиса в аспекте эргонимии (г. Барселона, Испания).....	205
<i>Орехова Н. Н., Обухова О. Н.</i> Этно- и социокультурные особенности немецкого идиолекта г. Глазова .....	210

<i>Широглазова Н. С.</i> О национальной специфике устойчивых сравнений с зоонимами (на материале русского, удмуртского и английского языков).....	215
<i>Шутова Н. М.</i> К вопросу о специфике перевода в рекламной коммуникации.....	231
<i>Davidson Ch.Ch.</i> Comparative psycholinguistic analysis of Russian and English poetry .....	237
СПИСОК АВТОРОВ.....	247

# **І. МНОГОЯЗЫЧИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА**

*Вартанова В. В.*

## **МНОГОЯЗЫЧНЫЙ СТУДЕНЧЕСКИЙ ФЕСТИВАЛЬ «ЯЗЫКОВАЯ РАДУГА» КАК РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕАТРАЛЬНОГО ПРОЕКТА В ИИЯЛ**

Опыт работы коллектива Института иностранных языков и литературы (ИИЯЛ) свидетельствует о больших возможностях использования театрального проекта на занятиях по иностранному языку.

Необходимо отметить, что театральная деятельность в образовательном процессе ИИЯЛ появилась в конце 60-х – начале 70-х гг. На протяжении последних 17 лет она остается неотъемлемой частью учебного и воспитательного процесса института, проявляясь в организации экскурсий в театры, деятельности театральной студии института, участии в региональных, российских и международных студенческих театральных фестивалях, в театральном вечере в рамках Недели многоязычия (ежегодно проводится на базе УМЦ «УдГУ-Лингва»), использовании методов театральной педагогики на учебном занятии для более успешного усвоения учебной информации.

Одна из форм реализации театрального проекта в ИИЯЛ – ежегодный многоязычный студенческий театральный фестиваль «Языковая радуга», задачами которого являются развитие диалога культур через создание многоязычной среды в образовательном пространстве, реализация творческого потенциала обучающихся, совмещение в единой сценической форме выразительных элементов различных видов искусств, создание условий для осуществления инновационных театральных проектов на местном, межрегиональном и международном уровнях. За прошедшие десять лет в фестивале приняло участие около 1000 человек



из студенческих театральных коллективов УдГУ, других вузов Удмуртии и России, а также детей дошкольных образовательных учреждений, учащихся школ, лицеев, гимназий, педучилищ УР. В фестивале участвовали коллективы со спектаклями, музыкальными и поэтическими композициями на английском, французском, немецком, испанском, удмуртском, венгерском, татарском, армянском и русском языках. «Языковая радуга» представила такие виды искусства, как музыка, танец, цирк и, конечно же, театр, а именно: классический театр, пальчиковый театр, театр теней, театр абсурда, пантомима, миниатюра.

Все участники награждаются дипломами фестиваля, а жюри, состоящее из преподавателей и студентов-иностранцев УдГУ, определяет победителей в 12 номинациях («Лучшая постановка», «Лучшая интерпретация произведения», «Лучший актерский состав», «Лучшая роль второго плана», «Открытие театрального сезона» и др.).

Фестиваль «Языковая радуга» является исключительным мероприятием. Он знакомит гостей и участников не только с традициями стран изучаемых иностранных языков, но и позволяет прикоснуться к национальным культурам других народов, проживающих на территории города Ижевска.

Работа над таким масштабным проектом, как театральный фестиваль, осуществляется поэтапно.

*Аналитический* этап предполагает исследовательскую работу студентов и самостоятельное получение новых знаний; уточнение намеченных целей и задач; поиск и сбор информации через собственные знания и опыт студентов; обмен информацией с другими лицами (студентами разных курсов, других факультетов, преподавателями, приглашенными гостями и т. д.); изучение специальной литературы по технологии организации подобных мероприятий, привлечение материалов средств массовой информации, Интернета.

На этапе *моделирования* происходит разработка концепции фестиваля и намечаются основные пути достижения

поставленной цели; определяются тематика фестиваля, рабочие группы, дата проведения; разрабатывается сценарий и определяется план конкретных театральных мероприятий в ИИЯЛ.

На этапе *конструирования* осуществляется пошаговое выполнение запланированных проектных действий; коррекция хода подготовки к фестивалю и действий его участников на основе обратной связи; уточняются состав оргкомитета фестиваля и источники его финансирования, составляется смета мероприятия: 1) расходы единовременные (на реализацию подготовительных мероприятий); 2) расходы регулярные (закупка расходных материалов (грамот, призов и др.); приводится перечень материально-технического оборудования (для сцены); студенты готовят приглашения членам жюри, гостям фестиваля и преподавателям, театральные программы, развешивают афиши и объявления.

*Технологический* – этап практического воплощения проекта – проведение фестиваля «Языковая радуга». На данном этапе важным является мониторинг процесса проведения фестиваля, позволяющий внести некоторые необходимые изменения в спланированный процесс.

На этапе *итоговой оценки* происходит рефлексия по поводу замысла театрального проекта, его хода и результатов (соответствие результата первоначальному замыслу); анализируются сильные и слабые стороны фестиваля с привлечением внешних и внутренних экспертов (зрители, члены жюри, участники фестиваля, организаторы мероприятия); студентами обсуждаются перспективы театрального проекта (определение тематики фестиваля на будущий год, рождение нового проектного замысла, опирающегося на результаты предыдущего, объединение своего проекта с другими и т. д.). На данном этапе студенты готовят стенды, фотоотчеты о прошедшем мероприятии, снимают видеофильм о фестивале.

Из вышеизложенного можно сделать вывод о том, что фестиваль «Языковая радуга» как одна из форм проектной деятельности максимально отражает учебные цели ИИЯЛ, предполагает совместную деятельность студентов разных курсов и факультетов, преподавателей и сотрудников, а также, что очень важно для студентов языковых специальностей, помогает получить навык выступать на иностранном языке.

Таким образом, работа над театральным проектом организуется через: а) интеграцию учебной и внеучебной деятельности; б) систематическое и целенаправленное использование методов театральной педагогики на занятиях по иностранному языку; в) включение студентов в активную самостоятельную познавательную деятельность посредством решения творческих задач.

*Голубкова О. Н.*

### **ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

Иностранный язык как предметная область высшего образования обладает значительным потенциалом обогащения образовательной среды вуза и оказывает влияние на формирование его поликультурного пространства. Знание иностранных языков (одного или нескольких) всегда свидетельствовало о принадлежности человека к культурной и духовной элите, и люди, владеющие иностранными языками, стереотипно воспринимались как ученые интеллектуалы, а сформированная иноязычная компетентность являлась индикатором социального престижа [Олейничева 2003].

Современная политическая и социально-экономическая ситуация определяет высокий интерес со стороны государства и общества к иноязычному образованию, которому

отведена роль стратегического ресурса социально-экономического развития России в XXI веке.

Система иноязычного образования в классическом университете – важнейший институт сохранения межнационального мира, учитывающий задачи проектирования поликультурной гармонии, значимый фактор развития культур и языков, действенный инструмент интеграции региона в мировое сообщество.

Эффективность экономической модернизации республики, продуктивность регионального и международного взаимодействия политических и гражданских институтов Удмуртии с мировым сообществом, социальная мотивированность населения к улучшению качества жизни и получению более престижной работы в результате повышения своей квалификации в значительной степени определяется инновационной системой иноязычного образования, которая способна обеспечить достойное качество иноязычной подготовки различных уровней и слоев населения.

Задача университета и языковых факультетов – стать центром инноваций в области иноязычного образования, так как классический университет должен являться центром притяжения всех культурных новаций в регионе.

«Знание ИЯ сегодня обуславливает доступ к мировым научно-технологическим достижениям, и не только – к фильмам, художественной литературе и пр. и способствует развитию плюрализма в мышлении как необходимого элемента инновационной деятельности будущего профессионала» [Олейничева 2003].

В настоящий момент происходит демократизация понятия «владение иностранными языками» за счет выдвигаемых государством требований по обеспечению более широких слоев обучающихся доступом к качественному иноязычному образованию. Институт иностранных языков и литературы УдГУ устанавливает сетевое взаимодействие с образовательными учреждениями Удмуртской Республики с целью ведения профориентационной работы, что

требует осознания того, какие требования предъявляет государство и общество к понятию «качество» в области преподавания и изучения иностранных языков.

В связи с введением новых ФГОС начальной школы (2009 г.), средней школы (2011 г.) и Федерального государственного стандарта среднего (полного) общего образования (10–11 классы), утвержденного приказом Минобрнауки № 413 от 17 апреля 2012 г., повышается уровень требований к организации обучения в предметной области «Иностранный язык», что обуславливает необходимость введения системных изменений в иноязычное образование и подготовку и переподготовку учителей и преподавателей иностранных языков разных образовательных учреждений, включая среднее профессиональное, высшее и послевузовское образование.

В Министерстве образования и науки РФ рассматривается вопрос о введении обязательного ЕГЭ по иностранному языку на территории РФ к 2020 году, при этом в регионах процесс введения обязательного ЕГЭ по иностранному языку может начаться с 2013 года. Это требует значительных интеллектуальных ресурсов, разработки и внедрения инновационной системы подготовки (высшее образование) и переподготовки (послевузовское образование) учительских кадров для Удмуртии.

Являясь открытой и динамичной образовательной системой, классический университет сегодня реализует принципы непрерывности образования, интеграции в мировое сообщество, предполагает преемственность программ обучения среднего и многоуровневого высшего образования. Институт иностранных языков и литературы УдГУ должен сыграть свою роль центра исследований, определяющего вектор развития системы иноязычного образования Удмуртской Республики, начиная с ранних этапов обучения до послевузовской системы повышения квалификации учителей, переводчиков, специалистов по межкультурной коммуникации.

В функционировании предметной области «иностран- ный язык» и ее содержании во ФГОС по сравнению с ранее принятыми требованиями средней школ произошли сис- темные изменения:

1. описание результатов и целей обучения предпо- лагается в рамках компетентностного подхода, и в школе берут свое начало так называемые «сквозные» компетен- ции, которые реализуются в дальнейшем на уровне вузовского бакалавриата и магистратуры, тем самым обеспечивая формирование поэтапно обусловленного инди- видуального маршрута иноязычной компетентности будущего профессионала [Утехина 2008];

2. появляется требование по изучению первого и второго иностранных языков на базовом и углубленном уровнях (по выбору учеников);

3. закладывается международная составляющая препо- давания и изучения ИЯ в рамках предметной области «иностран- ный язык» и вводится требование достижения порогового уровня владения иностранным языком, позво- ляющего выпускникам общаться в устной и письменной форме как с носителями изучаемого иностранного языка, так и с представителями других стран, использующими данный язык как средство общения.

Такие изменения в государственной политике в области иноязычного образования будут влиять на менталитет россиян, так как владение разными иностранными языками делает общество открытым и позволяет гражданам страны преодолевать культурные, политические и географические границы, и ведет к формированию европейской иденти- чности будущего профессионала. Однако многоязычие и установка на интернационализацию порождает некоторые риски для развития интеллектуального потенциала страны, так как способствуют «утечке мозгов». Для импортирования передовых инновационных технологий необходимы инос- транные языки, но при этом активизируется поток граждан, выезжающих за рубеж с целью получения более высоко

оплачиваемого места работы, в страны с более высоким уровнем жизни.

Противоречия между потребностью России стать открытым обществом, сохраняя при этом свою целостность гражданской идентичности, порождают потребность в пересмотре принципов проектирования содержания образовательных программ по иностранным языкам и культурам.

Необходимо в формировании образовательных программ, направленных на подготовку преподавателей иностранных языков, переводчиков и других категорий выпускников иноязычных факультетов предусматривать систему мер по формированию гражданской идентичности обучающихся, воспитанию у них патриотических чувств, которые будут выражаться в усилении чувства гордости за достижения своей страны, любви к Родине, бережном отношении к традиционным ценностям российской культуры. В поликультурном и полиэтническом пространстве России необходимо находить консолидирующие ценностные ориентиры и внедрять их в образовательные и воспитательные парадигмы в ходе овладения иностранными языками.

При создании системы иноязычного образования в университете, отвечающей новому пониманию качества, необходимо учитывать положительный опыт других стран. Например, в Финляндии и Чехии абитуриенты, поступающие в вуз, уже имеют относительно высокий уровень владения иностранным языком, так как именно на школьном уровне закладываются основы и обеспечивается устойчивая готовность осуществлять профессиональную деятельность на иностранных языках. В университетах названных стран для студентов создаются условия для изучения дополнительных языков, поддержания хорошей языковой формы, для чего организуются центры иностранных языков и культур, которые ведут не только учебную деятельность, но и консультативную, опираясь на ресурсное оснащение таких центров, стимулируя автономную деятельность.

Нередко иностранный язык, также как и занятия физкультурой выводятся за сетку академических часов. Это создает условия для индивидуализации иноязычного развития личности каждого студента или абитуриента, маршрутизации иноязычных компетенций за счет обеспечения их преемственности в системе непрерывного иноязычного образования, начиная с детского сада и заканчивая послевузовским уровнем.

С этой целью в ИИЯЛ УдГУ коллектив преподавателей работает над созданием Концепции качества иноязычного образования в Удмуртской Республике, которая предполагает внедрение ряда системных инноваций:

- разработка содержания подготовки по основным образовательным программам «Филология (профиль «Зарубежная филология») и «Лингвистика» (профили «Теория и методика преподавания языков и культур», «Перевод и переводоведение», «Теория и практика межкультурной коммуникации», «Теоретическая и прикладная лингвистика»), которые обеспечат необходимую диверсификацию путей профессионального развития будущих выпускников, что позволит способствовать их конкурентоспособности на рынке труда;

- ориентация на европейское и региональное многоязычие на основе фундаментальных разработок в области лингвистики и зарубежной филологии;

- обеспечение преемственности уровней и ступеней непрерывного иноязычного образования;

- разработка методологических и теоретических основ раннего введения иностранных языков в систему дошкольного и школьного образования, обеспечивающих личностное развитие обучающихся;

- создание открытого поликультурного пространства, которое реализует принципы демократизации мирового сообщества за счет интернационализации образования, предполагающей владение иностранными языками на уровне, достаточном для обеспечения



- ✓ академической мобильности;
- ✓ развития компетенции межкультурного взаимодействия на основе осуществления посреднических функций при включенности в международные контакты;
- ✓ импорта и экспорта научных и научно-образовательных достижений;
- реализация принципа интернационализации в международных проектах, таких как TUNING, Erasmus Mundus, двусторонних партнерских соглашений между вузами Германии, США, Франции, Испании и др.;
- разработка теоретических основ и обобщение эмпирического опыта интеграции информационно-коммуникационных технологий в систему обучения иностранным языкам с учетом установки на опережение вводимых инноваций;
- расширение доступности разным группам обучающихся, включая детей, оставшихся без попечения родителей и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.
- расширение сетевого взаимодействия образовательных учреждений основного и дополнительного образования, методических объединений, общественных организаций преподавателей английского, немецкого, французского языков с целью эффективного распространения положительного опыта в преподавании;
- разработка наукоемких практико-ориентированных технологий и маркетинговых стратегий в области дополнительного образования по иностранным языкам, в том числе в повышении квалификации и переподготовке работников образования, реализующихся на принципах преемственности и непрерывности.

Разрабатываемая концепция закладывает основы взаимодействия языковых и неязыковых образовательных программ внутри университетского образовательного пространства за счет изменения траектории профессионально-личностного развития обучающихся: например, от бака-

лавра истории к магистратуре по лингвистике или филологии.

В организации системы образования по иностранным языкам в университете прослеживается возможность к интеграции содержания по укрупненным направлениям подготовки, что может облегчить формирование групп студентов по уровням обученности и овладения иностранным языком в соответствии с европейскими требованиями, с тем, чтобы в группы «с умеющими плавать» не попадали новички, а также с целью формирования групп студентов продвинутого уровня, обладающих готовностью использовать иностранный язык как средство академического и профессионального общения.

Академические программы, реализуемые в университетском пространстве, можно диверсифицировать за счет введения курсов и модулей на иностранных языках, которые дают реальное развитие речевых компетенций в устной и письменной формах за счет содержания, структурированного на научной основе. Формирование курсов по выбору и модулей, читаемых на иностранных языках, может объединить студентов в одной аудитории, даже если они обучаются на языковых и неязыковых факультетах (в рамках одной укрупнённой группы направлений и специальностей). Замена курсов общей практики на дисциплины профессиональной или гуманитарной направленности – распространенное явление в европейских и американских университетах, что, по результатам исследований Дж. Кренделл, Р. Оксфорд, Д. Батлер оказывается гораздо более эффективным, так как стимулирует глубинные механизмы мышления, управляющие речевыми практиками.

Важнейшим условием повышения качества иноязычного образования является переход на деятельностную парадигму, предполагающую отказ от традиционного грамматико-переводного метода, так как перевод в обучении

начинающих студентов или находящихся на среднем уровне уводит обучающихся от коммуникативных целей. Чем больше студенты применяют переводческие операции на начальном этапе неязыковых программ, тем дальше они оказываются от результативного речевого развития. Применения грамматико-переводного метода уместно как элемент пропедевтического развития в рамках языковых образовательных программ, но неуместен там, где отводится малое количество часов на практический курс языка, т. е. на неязыковых программах.

Университетская наука также нуждается в поддержке иностранных языков. Международные проекты, осуществляемые на естественно-научных и инженерных факультетах, требуют переводческого сопровождения, поэтому необходимо на этапе их планирования закладывать ресурсы на осуществление переводческой деятельности в устной и письменной формах. Для оказания переводческой помощи преподавателям и сотрудникам УдГУ в ИИЯЛ создается Центр переводов, который позволит реализовать переводческий менеджмент.

В таком виде учета успешности научных достижений вуза как индекс цитирования роль иностранных языков трудно переоценить. Эмпирический опыт изучения вопроса показывает, что повысить уровень цитируемости можно за счет публикации статей по актуальной российской тематике на иностранных языках, создания дайджестов значимых изданий структурных подразделений на английском языке и создание параллельных на двух языках публикаций, а также с помощью обязательного аннотирования статей в сборниках на английском языке (не менее 100 слов, чтобы поисковые системы имели возможность отследить необходимый уровень концентрации ключевых слов), включая цитирование работ друг друга, изданных на иностранных языках.

Очевидно, что справиться с таким объемом работы на сегодняшний день может далеко не каждый преподаватель

неязыковых дисциплин, поэтому необходимо выстраивать инфраструктуру оказания переводческой, лингвopedagogической и собственной языковой поддержки преподавателям УдГУ. Совершенствование системы управления иноязычным образованием в УдГУ, выбор приоритетных направлений научного развития в этой предметной области, определение вектора на повышение качества иноязычного образования будет положительно влиять на рейтинги университета и его культурное развитие.

### **Литература**

1. Олейничева Е.Б. Иностранный язык как индикатор дифференциации студентов российских технических вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Новочеркасск, 2003.
2. Утехина А.Н. Дидактические основы разработки и применения профессионально-ориентированной технологии обучения студентов иностранному языку // Профессионально-ориентированные технологии в языковом образовании. – Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2008.

***Зеленина Т. И., Баранова Н. А., Мифтахутдинова А. Н.,  
Лаврентьев А. И., Малых Л. М., Тойкина О. В.,  
Тройникова Е. В., Хакимов Э. Р.***

### **ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК РЕСУРС ИННОВАЦИОННОГО УНИВЕРСИТЕТА**

В преддверие юбилея университета ректоратом Удмуртского госуниверситета был объявлен конкурс проектов «80-летию УдГУ – 80 инновационных идей». Конкурс выявил значительное количество активных и заинтересованных в реализации своих идей преподавателей, сотрудников и студентов УдГУ. Все проекты были распределены по конкретным направлениям, на основе которых создавались мега-проекты. Среди них – проект «Открытое образовательное пространство как ресурс инновационного универ-

ситета». Проект был инициирован Научно-образовательным центром (НОЦ) «Инновационное проектирование в мультилингвальном образовательном пространстве» и Учебно-методическим центром «УдГУ-Лингва», функционирующими на базе ИИЯЛ. К осмыслению проекта подключились представители других факультетов УдГУ. Инициативная группа изучила тематику конкурсных проектов и на основе идей, предложенных в индивидуальных и личных проектах, начала вырабатывать концепцию данного проекта.

### **Постановка проблемы**

Приоритетная ориентация современного образования на модернизацию, повышение его эффективности и качества в сложившихся социально-экономических условиях требуют новых подходов к подготовке кадров с высшим образованием.

Отличительными характеристиками современного высшего образования являются: интенсивное использование в процессе обучения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), обеспечивающих равноправное приобретение и передачу знаний, свободный доступ к образовательным ресурсам, переход от принципа «образование на всю жизнь» к принципу «образование через всю жизнь»; развитие социальных и эмоциональных способностей и навыков обучающихся, индивидуализация процесса приобретения и передачи знаний. Одна из главных целей профессионального образования заключается в становлении субъекта профессиональной деятельности. Но проблема в том, что содержание и формы учебно-познавательной деятельности студента в вузе не соответствуют современному содержанию и формам профессиональной деятельности специалиста, компетентность которого проявляется в анализе производственной ситуации, в профессиональном поиске, постановке и решении производственных задач.

Данная ситуация актуализирует проявление целого ряда *противоречий*, которые в реальной образовательной практике проявляются между:

- потребностью общества в инициативных людях, способных действовать в ситуации неопределенности, и недостаточным уровнем готовности выпускников образовательных учреждений к самостоятельному решению различного рода проблем в изменяющемся мире;

- возрастающей потребностью работодателей и работников в качественном образовании, обеспечивающим реализацию их интересов и неудовлетворенностью как общества, так и личности современным образовательным процессом, в котором она, по преимуществу, рассматривается как объект педагогических воздействий, а также возрастающим разрывом между содержанием образования и потребностями сферы труда, определяемыми современными условиями жизни;

- многочисленными данными о возможности эффективного использования ресурса образовательного пространства университета для развития студента и отсутствием концептуальных основ, раскрывающих механизмы создания в вузе образовательной среды развивающего типа;

- необходимостью интенсивного вхождения будущего специалиста в среду профессионального общения, творческо-деловых и межличностных контактов и отсутствием специальной работы кафедр по созданию сред личностно-профессионального развития, что обусловлено отсутствием научных представлений о структуре, функциях и условиях реализации личностно-развивающего потенциала образовательной среды на уровне кафедры, факультета, университета в целом;

- становлением информационного пространства высшей школы в связи с расширением использования новых информационных технологий и отсутствием исследований по вопросам проектирования и оценки влияния информатизации на становление нового качества образовательного пространства университета;

- наличием компетентностно-ориентированных, личностно-развивающих образовательных комплексов и циклов, предлагаемых в образовании, и слабым использованием в них субъектного потенциала самого образуемого, актуализация которого должна быть обеспечена его самоопределением;

- качественно изменившимися требованиями общества, предъявляемыми к результатам труда педагогов, и их реальной готовностью к деятельности по достижению новых целей, обеспечивающих развитие способности учащихся к свободному и ответственному выбору, с одной стороны, и недостаточной разработанностью средств профессиональной деятельности педагога, призванного обеспечить достижение этого, с другой.

Сравнительный анализ выделенных противоречий приводит к пониманию целесообразности постановки вопроса о том, как можно эффективно использовать образовательное пространство университета с позиции конкретного студента как субъекта деятельности, который самостоятельно выбирает и осваивает ту часть образовательной среды, которая необходима ему как профессионалу для вхождения в общество в качестве свободной и ответственной личности.

Состояние высшего образования во многом зависит от социально-экономического положения страны и государственной политики в области образования. Эта политика, ориентированная на повышение эффективности и качества образования, отражена в ряде документов: законах «Об образовании», «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», «Стратегии развития образования на 2006–2010 гг.», Федеральном законе № 232 от 24.10.2007 г. «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации», приоритетном национальном проекте «Образование», «Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях» и др. Вместе с тем существуют ресурсы повышения

эффективности и качества профессионального образования внутри самой системы ВПО.

Значительный вклад в разработку проблем высшей школы внесли С.И. Архангельский, А.Г. Асмолов, Ю.К. Бабанский, В.П. Бездухов, В.П. Беспалько, А.А. Бондарь, А.А. Вербицкий, Е.Н. Жильцов, С.И. Зиновьев, Т.К. Клименко, Ю.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, В.С. Леднев, А.Г. Молибог, Н.Д. Никандров, А.М. Новиков, Ю.В. Сенько, Н.Ф. Талызина, А.В. Усова, Д.И. Фельдштейн, В.Д. Шадриков и другие ученые.

Вопросы теории управления в сфере образования рассмотрены в работах А.П. Аверьянова, В.Г. Афанасьева, Е.Г. Березняка, Д.М. Гвишиани, А.Е. Капто, В.П. Ключкова, Ю.А. Конаржевского, Н.В. Немовой, А.А. Орлова, В.П. Поташника, В.П. Симонова, В.А. Слостенина, В.П. Стрекозина, Н.С. Сунцова, П.И. Третьякова, К.М. Ушакова, П.Т. Фролова, В.П. Худоминского, Т.И. Шамовой, Р.Х. Шкуратова и других авторов.

Работы Г.А. Бордовского, В.А. Гершунского, Ю.В. Громыко, Т.М. Давыденко, В.И. Загвязинского, В.А. Кальней, И.О. Котлярова, В.С. Лазарева, В.Л. Третьякова, Н.Р. Юсуфбековой раскрывают проблемы управления инновационными процессами в образовательных учреждениях.

Исследование вопросов стандартизации и мониторинга образования, в том числе качества образования в высшей школе, связано с работами Г.А. Бордовского, З.Д. Жуковской, И.А. Ивлиева, М.Ф. Королева, Н.Н. Решетникова, М.В. Рыжакова, Н.А. Селезневой, Г.Н. Серикова, С.Е. Шишова и др.

Вместе с тем анализ данных источников показывает, что на сегодняшний день практически отсутствует целостное теоретическое обоснование потенциальных возможностей образовательного пространства университета как ресурса качества профессиональной подготовки специалистов, что и позволяет сформулировать цель данного проекта.



### **Стратегическая цель проекта:**

проектирование и реализация потенциальных возможностей образовательного пространства университета как ресурса повышения качества социально-профессиональной подготовки будущих специалистов.

### **Локальная цель проекта:**

обоснование сущности образовательного пространства университета как педагогического феномена и создание на этой основе системы работы кафедр и других структурных подразделений по проектированию образовательной среды как ресурса социально-профессионального и личностного развития.

### **Задачи проекта:**

1. Определение совокупности компетенций, исходя из социальной значимости, образовательной целесообразности и личных потребностей студента как основу готовности студента к успешной реализации своего образовательного потенциала в профессиональной, социальной и личностной сфере.

2. Разработка объективных критериев, оценочных показателей и механизмов определения уровня сформированности компонентов выявленной совокупности компетенций на разных этапах обучения.

3. Выделение сущностных характеристик открытого образовательного пространства инновационного университета и обоснование механизмов эффективного взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса.

4. Создание системы научно-методического обеспечения эффективного использования ресурса открытого образовательного пространства.

5. Создание системы сопровождения (психолого-педагогического, информационного, технологического) преподавателей в новых условиях открытого образовательного пространства.

6. Создание службы поддержки студентов в условиях открытого образовательного пространства.

**Методологические основания:** гуманистическая парадигма культурологического типа, системный, средовой, контекстно-компетентностный, личностно-ориентированный, деятельностный и культурологический подходы.

**Содержание открытого образовательного пространства:**

– Содержание готовности студента к профессиональной, социальной и личностной самореализации как результативно-целевая основа открытого образовательного пространства (*компетенции, исходя из социальной значимости, образовательной целесообразности и личных потребностей студента*).

– Содержание образовательной среды как отражение системы работы кафедр и других структурных подразделений, обеспечивающих профессиональную, социальную и личностную самореализацию студентов (*конструирование содержания учебных курсов как проекта индивидуального образовательного маршрута студента, исходя из образовательной целесообразности и его личных потребностей*).

– Содержание научно-образовательной деятельности студента и преподавателя, находящихся в условиях открытого образовательного пространства (*алгоритм действий студента как проекта его индивидуальной образовательной программы и деятельности преподавателя*).

**Технологическое обеспечение проекта:**

– создание инновационных междисциплинарных учебных курсов и проведение междисциплинарных исследований;

– введение активных технологий, инновационных методов, приёмов и форм обучения;

- введение технологий оценки качества образовательного процесса;
- обеспечение открытого доступа к информационным ресурсам открытого образовательного пространства.

#### **Этапы реализации:**

*Первый этап* – подготовительно-аналитический. Теоретический анализ состояния исследуемой проблемы, определение степени её теоретической разработанности в философской, педагогической, психологической и методической литературе, изучение опыта ее решения за рубежом; анализ заявленных образовательных проектов; изучение директивной, нормативной и программно-методической документации, а также опыта формирования конкурентоспособных выпускников в ходе педагогического процесса кафедр университета.

*Второй этап* – теоретико-проектировочный. Определение содержания основных понятий концепции открытого образовательного пространства. Внедрение локальных разработок и элементов концепции модели открытого образовательного пространства в образовательный процесс УдГУ.

*Третий этап* – разработка концепции содержания модели открытого образовательного пространства и на её основе стратегии проектирования образовательной среды как ресурса профессионально-личностного развития и саморазвития студентов.

#### **Оценка качества функционирования открытого образовательного пространства:**

- рефлексия сконструированной и реализованной модели открытого образовательного пространства, её модификация и адаптация, исходя их вновь складывающихся условий;
- мониторинг и диагностика освоенных способов деятельности студента;

- оценка качества образовательной среды в рамках созданного пространства.

**Ожидаемые результаты:**

- концепция реализации потенциальных возможностей открытого образовательного пространства инновационного университета;

- модель открытого образовательного пространства;
- совокупность компетенций как основы готовности студента к успешной реализации своего образовательного потенциала в профессиональной, социальной и личностной сфере;

- методика оценки сформированности компонентов совокупности компетенций на разных этапах обучения;

- созданные инновационные междисциплинарные учебные курсы;

- служба поддержки студентов в условиях открытого образовательного пространства;

- модель сопровождения (психолого-педагогического, информационного, технологического) преподавателей в новых условиях открытого образовательного пространства.

**Условия реализации проекта:**

Осуществление настоящего проекта потребует объединения усилий разных подразделений университета: административных структур вуза, структурных подразделений факультетов, прежде всего кафедр, научно-образовательных центров (НОЦ), научных школ и научных лабораторий, учебно-методических советов, учебных и ресурсных центров, общественных организаций, различных служб вуза.

Следовательно, эффективная реализация комплексного по своей сути проекта открытого образовательного пространства инновационного университета становится возможной при обеспечении необходимыми для этого ресурсами: мотивационными, кадровыми, материально-тех-

ническими, научно-методическими, организационными, финансовыми, нормативно-правовыми и информационными.

*Касаткина Т. Ю.*

## **ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ МЕХАНИЗМА ПОЛИЛИНГВИЗМА**

В эпоху глобализма многоязычный человек – это хранитель культурного наследия и страноведческих реалий, посредник между различными народами и этническими группами. В связи с этим возрастают требования к специалистам в области контактов с зарубежными партнерами в узкоспециальных сферах экономики, науки и образования. Владение одним или несколькими иностранными языками постепенно становится практически необходимой предпосылкой того, что человек сможет найти себе применение в сфере трудовой занятости и обеспечить необходимый уровень материального благосостояния.

Актуальность обучения на полилингвальной основе как базового компонента углубленного языкового образования определяется, прежде всего, всеобщей мировой тенденцией к интеграции в экономической, культурной и политической сферах, что в образовательной сфере обуславливает тенденцию к интеграции предметного знания, направленности на познание целостной картины мира.

С учетом этих тенденций обучение на полилингвальной основе обеспечивает учащимся широкий доступ к информации в различных предметных областях, получение новой информации в соответствии с индивидуальными потребностями, возможности непрерывного образования, что, в свою очередь, создает дополнительные шансы конкурировать на общеевропейском и мировом рынке специалистов. Наряду с этим обучение на полилингвальной основе способствует совершенствованию общей языковой подготовки и владению иностранными языками в специальных предметных

целях, углублению предметной подготовки и расширению сферы межкультурного обучения, а также повышению мотивации в изучении иностранного языка [Евдокимова 2008:16].

В настоящее время данные физиологии, психологии и психолингвистики позволяют сделать достаточно аргументированный вывод о том, что овладение вторым языком – это не просто накопление языкового материала в результате подбора лексических единиц, ситуаций и усвоения грамматических форм и структур, а перестройка речевых механизмов человека для взаимодействия, а позже и параллельного использования двух языковых систем, что на первых этапах усвоения языка требует формирования навыка переключения с языка на язык, а на более поздних – нейтрализации одной системы для создания более благоприятных условий функционирования другой системы.

Именно поэтому при обучении иностранному языку создание механизма полилингвизма следует считать первоочередной задачей методики. Сущностью механизма полилингвизма является возбуждение знаковых, денотативных или ситуационных связей лексических единиц в условиях необходимости или возможности выбора между двумя языковыми системами. Денотативные или ситуационные связи лексических единиц родного языка существуют в той или иной степени у всех, кто приступает к изучению иностранного языка. Они знают в необходимых пределах, как обозначать тот или иной предмет, то или иное явление, какими речевыми единицами реагировать на возникающую ситуацию. При изучении лексических единиц второго языка, независимо от метода обучения, каждая новая иноязычная лексическая единица, появляющаяся в поле зрения изучающего иностранный язык, связывается не с тем или иным субъектом действительности, а с соответствующим словом родного языка (знаковые связи) и только через него с самим обозначаемым. При этом возникает опасность создания ложных знаковых связей в том

случае, если новое иностранное слово не имеет полноценного эквивалента в родном языке. Возможность создания ложных знаковых связей между лексическими единицами двух языков и является первой особенностью механизма полилингвизма. Вторая особенность становления механизма полилингвизма заключается в том, что связь иностранного слова с родным провоцирует одновременно и его связь с соответствующей семантической системой, которая образуется вокруг любой лексической единицы. Третья особенность становления механизма полилингвизма связана с законом о доминантном языке, который подавляет второй и прочие языки и является причиной не только лексической, грамматической, но и лингвострановедческой интерференции.

Перечисленные особенности становления механизма полилингвизма говорят не только о необходимости его формирования с первых шагов обучения, но и проясняют стратегию и тактику работы преподавателя в отношении родного языка. Более того, они позволяют определить эффективные подходы к выбору и разработке методики обучения иностранному языку.

Таким образом, грамотное применение методов обучения иностранному языку, с одной стороны, будет препятствовать созданию ложных знаковых связей между речевыми единицами родного и иностранного языков, а с другой стороны, будет способствовать становлению новой национальной системы понятий, коррелирующей с системой понятий родного языка. Выполнить это требование можно при соблюдении следующих рекомендаций:

- закреплять знаковые связи иноязычных речевых единиц с их эквивалентами в родном языке;
- разрабатывать ситуационные связи ситуационных клише иностранного языка;
- препятствовать созданию ложных знаковых связей между лексическими единицами и структурами второго и первого языка;

- разрабатывать механизм переключения с одного языка на другой;
- создавать условия независимо от структур родного языка порождения иноязычных высказываний.

Практическая реализация перечисленных положений предполагает разработку и использование следующих приемов обучения:

1. Введение иноязычных лексических единиц с учетом их семантических полей. Практически это означает не только введение слова, но и объяснение границ его значения (а главное, существенных для него связей с другими словами).

2. Систематические упражнения на создание и закрепление знаковых связей словосочетаний в виде их перевода, главным образом, с родного языка на иностранный.

3. Разработка речевых микроситуаций для создания и закрепления ситуационных связей речевых клише.

4. Лингвострановедческий комментарий к иноязычным лексическим единицам и словосочетаниям с национальным лексическим фоном.

Разумеется, процесс формирования механизма полилингвизма не ограничивается вышеперечисленными приемами.

В основе полилингвизма лежат те же речевые механизмы, с помощью которых осуществляется общение на родном языке, только при полилингвизме они позволяют человеку использовать две языковые системы. Иными словами, между процессами овладения родным и иностранным языком больше сходства, чем различий. Механизмы речевой деятельности на родном и иностранном языках одни и те же, поскольку обучаемые проходят аналогичные стадии речевого развития, допускают сходные типы ошибок. Существенным различием является то, что к процессу изучения иностранного языка индивид приступает уже как «говорящее существо».



Переключение с одного языкового кода на другой возможно и практикуется в действительности именно потому, что языки изоморфны: в основе их структуры лежат одни и те же общие принципы.

Вместе с тем изучение иностранного языка характеризуется и отличиями от изучения родного. В частности, при изучении родного языка отсутствуют готовые схемы, затруднена возможность соотнесения языковых явлений с языковой системой, которая неизвестна. При изучении иностранного языка говорящему приходится «отключать» имеющиеся у него представления о системе и норме известного ему родного языка.

Именно поэтому при переходе на другой язык человек по инерции применяет привычные ему синтаксические структуры и способы лексико-семантической категоризации, кроме того, его речь не свободна от движений артикуляционного аппарата, характерных для родного языка.

Студенты, изучающие несколько иностранных языков, нуждаются в особой атмосфере проведения учебных занятий. В качестве стимулов для изучения может быть использована только низкая степень тревожности. В качестве приемов, понижающих тревожность у взрослых учащихся, рекомендуется некоторое понижение требований, осторожность в оценочном подходе, освобождение проблемных ситуаций от элементов напряжения, соревнования, ограничений во времени. Огромную побудительную силу в учебной деятельности учащегося имеет переживание успеха. Успех в деятельности является главным подкреплением мотивов изучения иностранного языка. Поэтому предметом особой заботы преподавателя на каждом занятии должно быть обеспечение этого успеха и его соответствующие поощрения.

Нужно стремиться расширять круг обыденных ситуаций, в которых общение только на иностранном языке возможно и эффективно. Более простая по содержанию, но более эмоциональная, аффективно окрашенная и, главное,

естественно включенная в реальную ситуацию иноязычная речь учителя будет способствовать как закреплению необходимых речевых умений и навыков учащихся, так и созданию у них установки на активное использование иностранного языка.

### **Литература**

1. *Евдокимова Н. В.* Формирование основ многоязычия. – Ростов-на-Дону: РГЭУ «РИНХ», 2008.

*Кнежевич Д. И.*

### **К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗМАХ ФРАНЦУЗСКОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ (МОРФОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)**

Значительный пласт лексики в немецком языке составляют французские заимствования, изучение которых привлекало внимание многих отечественных и зарубежных исследователей. В нашей статье внимание сосредоточено на функционировании заимствований французского происхождения в немецком языке, при этом рассмотрению подвергаются особенности их формальной адаптации, а именно – ее морфологический аспект.

Основу исследуемого словарного фонда составили интернациональные лексические единицы, включенные в «Многоязычный словарь на основе французской лексики, заимствованной русским и удмуртским языками» [Зеленина и др. 2003], при анализе морфологических признаков эмпирического материала использовался Словарь иностранных слов [Wahrig 1999].

Грамматическое освоение иноязычного слова заключается в преобразовании не свойственных языку-реципиенту грамматических форм: окончаний, суффиксов, форм рода [Алефиренко 2007: 241]. Данный аспект адаптации лексики французского происхождения исследовался нами

на примере трех частей речи: существительного, прилагательного и глагола. Наиболее многочисленную группу заимствований составляют имена существительные, поэтому им уделяется в нашей статье особое внимание.

Системы грамматического рода существительного в языке-источнике и принимающем языке различны: во французском имеется два рода (мужской и женский), в немецком – три (мужской, женский и средний). При адаптации в немецкий язык французских существительных определяющим фактором часто является не род слова-источника, а уподобление сходным по смыслу или форме немецким словам: *le buste* – *die Büste* по образцу *die Brust*; *le sophà* – *das Sofa*, *le canapé* – *das Kanapee* по образцу *das Faubett* [Бах 2005: 224]. Кроме того, род определяют формальные показатели, которые зачастую являются и маркерами интернациональности, потому что происходят из латинского языка. Существительные, оканчивающиеся на – *us*, – *ant*, – *ist*, – *on*, мужского рода: *Mechanismus*, *Sozialismus*, *Kommandant*, *Sergeant*, *Brillant* (но: *Restaurant* – ср. р.), *Okulist*, *Journalist*, *Balkon*, *Ballon*, *Champignon*; на – *tät*, – *nz*, – *tion*, – *ik* – женского: *Universität*, *Differenz*, *Bilanz*, *Aktion*, *Kritik*; на – *at*, – *um*, – *ment* – среднего: *Plakat*, *Sekretariat*, *Datum*, *Visum*, *Engagement*, *Parlament*.

Примеры с конечным безударным – *e* уподобляются сходным по форме исконным словам и входят в многочисленную группу существительных женского рода: *Attache*, *Flotte*, *Etikette*, *Kappe*, *Presse*, *Tonne*, *Toilette*и др. (но: *Regime* – ср. р.), в то время как существительные с ударным – *é* или – *ee* на конце получают форму среднего рода: *Café*, *Gelee*, *Komitee*, *Püree*, *Resumee*, *Varieté*. Существительные мужского рода на – *(i)er*, обозначающие деятеля, имеют форму мужского рода: *Minister*, *Partner*, *Kavalier*, *Offizier*, *Passagier*, но существительные на – *er*, обозначающие неодушевленные предметы, относятся к среднему роду: *Abenteuer*, *Manöver*, *Meter*, *Orchester*, *Theater*, *Semester*. Форму среднего рода приобретают

существительные французского происхождения на *-el*: *Binokel, Kabel, Möbel, Spektakel*; достаточно многочисленная группа на *-et (-ett)*: *Ballett, Bankett, Barett, Billett, Bukett, Büffett, Budget, Kabinett, Kotelett, Omelett, Paket, Parkett, Pikett, Sujet*; некоторые другие существительные, оканчивающиеся на *-t*: *Debüt, Depot, Dessert, Porträt, Sekret, Trikot*.

Займствованные существительные мужского рода, обозначающие лиц по социальной роли и роду занятий (*Bänker, Chef, Diplomat, Kommunist, Minister, Partner, Partisan, Sekretär, Tourist*), могут практически без ограничений образовывать производные женского рода с суффиксом *-in*: *Bänkerin, Chefin, Diplomatin, Kommunistin, Ministerin, Partnerin, Partisanin, Sekretärin, Touristin*. Были заимствованы и некоторые существительные женского рода с французскими суффиксами, но в немецком языке развились их параллели: м. р. *Akteur*, ж. р. *Aktrice* и *Akteurin*; м. р. *Friseur*, ж. р. *Friseuse* и *Friseurin*. Слово *Prinzessin* имеет в своем составе два суффикса – маркера принадлежности к женскому роду: французский *-ess-* и немецкий *-in*.

Французские заимствования составили в немецком языке основу иноязычной группы существительных, образующих форму множественного числа прибавлением *-s*: *Ballons, Büros, Cafés, Champignons, Chefs, Depots, Details, Hotels, Kabels, Kilos, Klischees, Komitees, Menüs, Modells, Parks, Souvenirs*. Отмечены несколько примеров *plura-liantum*: *mémoires – Memoiren, finances – Finanzen* образовали форму множественного числа по правилам принимающего языка, а *couloirs – Couloirs, pantalons – Pantalons* заимствовали ее из языка-источника. Существительные французского происхождения, получившие в немецком языке форму женского рода с безударным окончанием *-e* (*Etage, Geste, Klasse, Maske, Parole, Serie, Zone*), образуют форму множественного числа по образцу аналогичных исконных существительных: *Etagen, Gesten, Klassen, Masken, Parolen, Serien, Zonen*. Существительные, склоняющиеся по слабому типу (*Artist, Dentist, Diplomat, Idiot, Journalist*,

*Kommunist, Okulist, Tourist*), также получают в форме множественного числа окончание *-en*: *Artisten, Dentisten, Diplomaten, Idioten, Journalisten, Kommunisten, Okulisten, Touristen*. Заимствования мужского и среднего рода, как и сходные по форме исконные существительные, образуют форму множественного числа путем прибавления окончания *-e*: *Balkone, Dialoge, Ingenieure, Kostüme, Kuriere, Magazine, Passagiere, Pakete, Plakate, Profile, Romane, Salate, Sekretäre, Talente, Tarife*. У существительных, оканчивающихся на *-er*, по правилам немецкой грамматики форма множественного числа не маркирована: *Kader, Liter, Manöver, Meter, Orchester, Partner, Semester, Theater*. Несколько существительных, в основном односложных (*Bank, Ball, Kanal, Plan, Saal, Ton*), образуют формы множественного числа с перегласовкой в корне подобно исконно немецким словам – ед. ч. *Fall*, мн. ч. *Fälle*: *Bänke, Bälle, Kanäle, Pläne, Säle, Töne*. На данном материале мы наблюдаем также разную степень адаптации существительных французского происхождения в немецком языке.

Прилагательные от интернационализмов французского происхождения образуются, как правило, путем замены суффиксов *-ique* на *-isch*, а также перенесения в принимающий язык интернациональных суффиксов *-al, -ell, -ant, -ös (os)*: *artistique – artistisch, classique – klassisch, diplomatique – diplomatisch, égoïstique – egoistisch, élastique – elastisch, polémique – polemisch, romantique – romantisch, typique – typisch; finanziell, emotionell, speziell; brillant, charmant, elegant, riskant; ideal, oval, sozial, total, vertikal; kurios, seriös, skandalös*. Прилагательные, принявшие немецкий суффикс *-isch*, можно считать более адаптированными в принимающем языке.

В большинстве случаев французское глагольное окончание *-er* при адаптации заменяется на *-ieren*, т. е. к форманту французского происхождения *-ier-* прибавляется исконно немецкое окончание инфинитива *-en*: *forcer – forcieren, exploiter – exploizieren, marcher – marschieren*,

*projeter* – *projektieren*, *répéter* – *repetieren*, *résumer* – *resümieren*, *transporter* – *transportieren* и др. Отметим, что суффикс *-ier-* является продуктивным и используется для образования глаголов от исконно немецких корней, например *halbieren*, *buchstabieren*, *hausieren*. Имеется немногочисленная группа глаголов, образованных от корней французского происхождения, где окончание *-en* присоединяется непосредственно к корню: *parken*, *passen*, *planen*, *pudern*, *tönen*. Глаголы с суффиксом *-ier-* легко идентифицируются как иноязычные, а глаголы типа *planen* находятся на более высокой ступени адаптации и практически неотличимы от исконных слов немецкого языка.

Таким образом, в результате анализа морфологического аспекта адаптации заимствований из французского языка в немецкий было установлено, что интернационализмы французского происхождения получают морфологическое оформление, вписываясь в грамматическую систему принимающего языка и проявляя при этом различную степень адаптации.

### Литература

1. *Алефиренко Н. Ф.* Теория языка. Вводный курс: учеб. пособие для студ. филол. спец. высш. учеб. заведений. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Изд. центр «Академия», 2007.
2. *Бах Адольф.* История немецкого языка / пер. с нем.; ред., предисл. и прим. М. М. Гухман. – 3-е изд., стереотип. – М.: Едиториал УРСС, 2005.
3. *Зеленина Т. И., Загуляева Б. Ш., Буторина Н. В.* Многоязычный словарь: на основе французской лексики, заимствованной русским и удмуртским языками. – Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2003.
4. *Wahrig Fremdwörterlexikon* / hrsg., grundlegend überarbeitet und erweitert von Dr. Renate Wahrig-Burfeind. – München: Bertelsmann Lexikon Verlag GmbH Gütersloh, 1999.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОНТРАСТИВНОГО АНАЛИЗА НА ПРИМЕРЕ ТЕКСТОВ О БАНКРОТСТВЕ**

Контрастивная лингвистика как наука оформилась сравнительно недавно. Однако сравнение языков также древне, как и изучение языка непосредственно. Грамматика изучаемого языка писалась и пишется на основе сравнения с другим языком. Лингвист при описании языка держит в сознании схему языка, чаще всего родного, с которым он сравнивает изучаемый им новый язык, причем, как правило, это бессознательный процесс.

В. Г. Гак утверждает, что «сравнение является основным (возможно, даже единственным) методом изучения языка» [Новое 1989].

Объектом сравнительного (контрастивного) анализа могут быть единицы любого уровня языка: фонемы, слова, грамматические явления, текст.

Контрастивный анализ может быть ориентирован на перевод либо на преподавание языка. Целью данного исследования является изучение контрастивного анализа с точки зрения перевода, достижения адекватности перевода.

Контрастивный анализ основывается на том, что человек, изучающий второй (и последующий) языки, склонен переносить на него свойства своего родного языка. По мнению Р. Ладо, «люди склонны переносить формы и значения, а также дистрибуцию форм и значений своего родного языка и своей культуры на иностранный язык и культуру» [Там же]. В связи с этим необходимо учитывать, что родной язык предполагает собой определенный способ мышления.

Контрастивный (сравнительный) анализ при переводе позволяет выявить, а также осознать сходства и различия языков на семантическом и синтаксическом уровнях.

Первоначально понятие контрастивного анализа привлекло нас в процессе изучения иностранных языков. Подобный анализ двух различных языков хорошо зарекомендовал себя на начальном этапе обучения иностранным языкам взрослых, особенно при изучении культурно-бытовой тематики. В приведенном ниже примере показывается процедура контрастивного анализа текста оригинала на иностранном языке (в данном случае русском) с целью его полного и детального понимания на родном (английском) языке.

Пример 1:

*«Я бы к фильму «Борат» отнесся философски», – сказал министр Ержан Казыханов, отвечая депутатам, которые вновь подняли вопрос о государственных символах и напомнили о случае в Кувейте, где команда Казахстана по спортивной стрельбе была ошеломена, когда на церемонии награждения во время соревнований вместо казахстанского гимна зазвучала пародия на него из сатирического кинофильма «Борат».*

«[Я] [бы] [к] [фильму] [«Борат»] [отнесся] [философски]», – [сказал] [министр] [Ержан Казыханов], [отвечая] [депутатам], [которые] [вновь] [подняли] [вопрос] [о] [государственных] [символах] [и] [напомнили] [о] [случае] [в] [Кувейте], [где] [команда] [Казахстана] [по] [спортивной] [стрельбе] [была] [ошеломена], [когда] [на] [церемонии] [награждения] [во] [время] [соревнований] [вместо] [казахстанского] [гимна] [зазвучала] [пародия] [на] [него] [из] [сатирического] [кинофильма] [«Борат»].

“[I] [-conditional-] [to/for (dat.)] [film (dat.)] [“Borat”] [react] [philosophically]”, [said/told] [minister] [Erzhan Kazykhanov], [responding] [deputy], [who/which] [again/newly] [raised] [(a/the) question] [about] [state (gen.)] [symbols (gen.)] [and] [recalled] [about] [(a/the) case] [in] [Kuwait (prep.)], [where] [team/squad] [Kazakhstan] [in] [sports] [shooting] [was (fem.)] [stunned], [when] [on/in] [(a/the) ceremony] [awards] [(vo=v) in] [time] [competition] [instead]



[Kazakh] [anthem/hymn] [sounded] [spoof/parody] [in] [his/him] [from] [satirical] [movie] [“Borat”].

“I would take the Borat film philosophically”, said minister Erzhan Kazykhanov, Responding Deputy, who again raised the question about state symbols and recalled the case in Kuwait where the Kazakhstan shooting sports team were shocked when at the awards ceremony they played the spoof anthem from the satirical movie “Borat” (i. e. by mistake).

Процесс контрастивного анализа можно изобразить в виде схемы, представленной на рис. 1.



Рис. 1. Схема проведения контрастивного анализа

Как видно из примера, сначала делается буквальный пословный перевод с объяснением грамматики и конструкций, далее идет процесс адекватного перевода. Использование контрастивного анализа, без сомнений, будет полезно человеку, который начал изучать новый язык либо уже знает его основы.

Однако нас интересует также возможность использования контрастивного анализа при переводе, а точнее, при переводе специальной литературы. Для этого апробируем метод сравнительного анализа на текстах специализированной тематики.

В наше время достаточную популярность приобрела тема банкротства в связи с нестабильным экономическим положением во многих странах. Поэтому возьмем отрывок из статьи, посвященной анализу финансового состояния предприятия.

*The analysis of balance sheet and income statement are presented respectively in Table 2 and Table 3. Certainly, the study of these records and the analysis of working capital and working capital needs provide precious information to assess the financial situation of the firm requesting bank credit [2].*

[определенный артикль, выделяет конкретный, определенный объект из группы однородных объектов] [анализ] [указывает отношение принадлежности; передается родительным падежом] [balance – равновесие, баланс; sheet – лист, простыня; balancesheet – бухгалтерский баланс] [и] [income – доход, прибыль; statement – утверждение, отчет; incomestatement – декларация о доходах] [мн. ч. настоящего времени глагола tobe] [настоящий, представлять] [соответственно] [внутри, в, на,] [стол, таблица] [и] [стол, таблица]. [конечно, естественно, безусловно], [опред. артикль] [изучение, исследование] [род. падеж] [этот, мн. ч. – эти] [запись, регистрация, мн. ч.] [и] [опред. артикль] [анализ] [род. падеж] [working – работающий; capital – капитал, выгода, столица; workingcapital – оборотный капитал] [и] [оборотный капитал] [needs – необходимость, нужда, мн. ч.] [обеспечивать, давать] [драгоценный, совершенный] [информация, сведения] [к, в, на, до, для, под] [оценивать, давать оценку] [опред. артикль] [финансовый] [положение, ситуация, состояние] [род. падеж] [опред. артикль] [фирма] [request – просить, заказывать (-ing-причастие)] [банк] [доверие, кредит, долг].

Анализ бухгалтерского баланса и отчет о прибылях и убытках представлены в таблицах 2 и 3 соответственно. Безусловно, изучение этих данных, а также анализ оборотного капитала и потребностей в оборотном капитале представляют ценную информацию для оценки финансового состояния фирмы, запрашивающей банковский кредит.

В результате перевода изменилась структура предложения (*are presented respectively in Table 2 and Table 3* – представлены в таблицах 2 и 3 соответственно). Кроме того, для достижения адекватности перевода использованы добавления *результаты* и *а также*, которых нет в языке оригинала.

На этапе дословного анализа внимание было обращено на использование артиклей в связи с их отсутствием в русском языке. Также выделены словосочетания, которые необходимо рассматривать в совокупности, поскольку при пословном переводе их смысл теряется. Например, *balancesheet* в русском языке обозначает *бухгалтерский баланс*. При пословном переводе слов *balance* и *sheet* понятие *бухгалтерский* не фигурирует (*balance* = баланс, *sheet* = лист). Тоже самое относится к понятиям *income-statement* (отчет о прибылях и убытках) и *workingcapital* (оборотный капитал), где *income* – доход, *statement* – отчет, *working* – работающий, *capital* – выгода, столица. Контрастивный анализ позволяет не просто совершить процесс перевода, но и выделить элементы, свойственные тому или иному языку, на которые необходимо обращать более пристальное внимание, как, например, грамматические конструкции. При переводе текстов о банкротстве немаловажное значение имеет контекст, знание которого может оказать помощь при переводе того или иного слова / словосочетания.

Особенности английского языка отражаются в наличии пассивной конструкции в связи с отсутствием падежного изменения имени существительного. В русском же языке

прямой объект выражен существительным или местоимением в винительном падеже. В английском языке имеет место широкое использование предлога *of* для передачи видо-родовых отношений – *the an alysis of balance sheet, the study of the records*.

Среди грамматических конструкций в англоязычном тексте преобладает страдательный залог. Особенности употребления пассивного залога в английском языке связаны с отсутствием падежного изменения имени существительного в английском языке. Усложнение синтаксической структуры предложения может также происходить за счет использования герундиальных, причастных и инфинитивных конструкций.

Контрастивный анализ, будучи одним из способов изучения языка, также очень удобен для перевода текстов специальной лексики. Этот способ достаточно трудоемкий, но он вполне «окупает» себя. Поскольку при постоянном его использовании в памяти переводчика остаются так называемые шаблоны наиболее употребляемых слов, структур, форм, видов, а значит естественных для изучаемого языка. Таким образом, при достаточно накопленном опыте у переводчика образуется обширная база этих шаблонов, которыми он будет пользоваться на практике. Получается нечто вроде компьютерной программы перевода Translation Memory (TM), когда при очередном переводе, переводчик предпринимает уже меньшие усилия, переводя исходный текст.

Отметим, что задача контрастивной лингвистики заключается в раскрытии сущности объясняемого явления. Ее эффективность при переводе текстов специальной направленности наглядно видна и доказывает свою состоятельность.

## **Литература**

1. Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXV. Контрастивная лингвистика: переводы / сост. В. П. Нерознака; общ. ред. и вступ. ст. В. Г. Гака. – М.: Прогресс, 1989.
2. *Hamdi M.* Prediction of financial distress for Tunisian firms: a comparative study between financial analysis and neuronal analysis. *Business Intelligence Journal*. July. 2012. Vol. 5. No. 2. P. 374–382.

*Привалова Т. С.*

### **НЕДЕЛЯ МНОГОЯЗЫЧИЯ – 2011: ДНИ ГЕРМАНИИ В ИЖЕВСКЕ**

14 декабря 2011 г. в рамках Международной недели многоязычия в УдГУ завершилось масштабное мероприятие – Дни Германии в Ижевске. Проведение в Удмуртском госуниверситете столь значительного события было поддержано Посольством ФРГ в Москве и образовательными фондами Германии: Культурным центром им. Гете и Фондом им. Роберта Боша.

Дни Германии проводятся с 2004 г. в различных регионах России. Целью проекта является презентация современной Германии в сферах науки, культуры и образования. В условиях повсеместной популяризации английского языка другие языки незаслуженно теряют свои позиции. Дни Германии убедительно доказали: немецкий язык через музыку, литературу, кино открывает мир уникальных возможностей в современном обществе.

Программа была невероятно разнообразной и удовлетворяющей любой взыскательный вкус. Серьезные научные семинары и лекции сочетались с развлекательными мероприятиями. Желающие могли принять участие в олимпиаде по немецкому языку для неязыковых факультетов или раскрыть свои творческие способности в ставшем уже традиционным конкурсе проектов «Lingualand и мы».

Участие в мероприятиях Дней Германии в Ижевске приняли преподаватели вузов, колледжей, учителя школ, выпускники, студенты, школьники, переводчики и журналисты со всей Удмуртии. Приходили люди, свободно владеющие языком Фауста и Гете, и просто заинтересованные и любознательные участники, не говорящие на немецком языке. Равнодушных не осталось: каждый нашел что-то свое, интересное и полезное.

Дни Германии в Ижевске предоставили редкий шанс познакомиться с известными талантливыми, творческими людьми. Ижевск посетили немецкие писательницы Ютта Якоби и Юлия Соловьева, знакомые читателю не только как авторы известного детективного романа «Гнев Кати», но и как журналисты и ведущие радиопередачи о жителях Удмуртии. Они с удовольствием встречались с читателями, читали отрывки из своего романа, комментировали их и отвечали на заданные вопросы.

Событием для Ижевска стал приезд известного переводчика современной художественной литературы Андреаса Третнера. Нечасто к нам заглядывают мастера перевода подобного уровня. Благодаря переводам Третнера произведения Б. Акунина, В. Сорокина, В. Пелевина получили признание немецких читателей. Роман М. Шишкина «Венерин волос», который Андреас перевел на немецкий язык, был удостоен Международной литературной премии Берлинского дома культуры народов мира 2011 г. В Ижевске Андреас Третнер провел мастер-класс по переводу художественных произведений с немецкого языка на русский и представил свою особую методику.

Большой популярностью пользовались лекции и мастер-классы молодых и активных лекторов фонда им. Роберта Боша. Штефан Кель предложил креативные подходы к организации групповой работы на занятиях по немецкому языку. Мари Луизе Тралле ознакомила ижевскую публику с современными немецкими популярными песнями, которые студенты задорно распевали на закрытии Дней Германии.

Ирене Мердиан научила совершенно неподготовленных людей создавать прекрасные стихи на немецком языке. Катрин Динглер представила полезную информацию о правилах подготовки документов к участию в международных образовательных программах в Германии.

Не смогла вместить всех желающих аудитория, в которой читала свои лекции американка Джин Вернер. Джин эмоционально и увлекательно рассказала о своем детском опыте проживания в чужой культуре, о трудностях адаптации к ней и изучении различных иностранных языков.

В рамках Дней Германии в Ижевске состоялся всероссийский научно-практический семинар «Немецкий язык в поликультурном регионе», на котором участники представили самые разнообразные по своей тематике доклады. Впервые был организован веб-семинар с университетом «Лёфана» г. Люнебурга и Глазовским государственным педагогическим институтом. Также было проведено большое количество «круглых столов» на самые разные темы: от вопросов о расширении сферы переводческих услуг в УдГУ до обсуждения стереотипных представлений о Германии, России и других странах в современном мире.

Желающие отдохнуть и отвлечься, несомненно, обратили внимание на обширную развлекательную программу Дней Германии в Ижевске. Чего только здесь не было! Театральный и поэтический вечера, удмуртско-немецкая вечеринка в клубе «Fashionclub», празднование Адвента, просмотр различных кинофильмов на немецком языке и с немецкими субтитрами. Зажег и поразил ижевскую публику популярный немецкий импровизатор и поэтри-слэммер Тобиас Кунце, выступавший в клубе «Квартира». Творческие натуры могли посетить ряд выставок: Андраш Гюро представил свои немецкие комиксы с переводом на удмуртский язык, а в галерее «Грифон» немецкий художник Мавил выставил серию комиксов «Давай останемся друзьями». Заключительным аккордом в знакомстве с немецким

языком и культурой стал фестиваль немецкого кино в кино-центре «Дружба».

Так почему же для подобного мероприятия все-таки был выбран немецкий язык? Наверное, каждый ответит на этот вопрос по-своему. Одно остается несомненным: в условиях мировой глобализации знакомство с другими языками и культурами становится не просто интересным, но и необходимым. Дни Германии в Ижевске – это маленький кусочек жизни, который мы прожили вместе, несмотря на различие в языках и традициях.

*Тойкина О. В., Dingler K.*

**DEUTSCHE TAGE IN ISCHEWSK:  
FÖRDERUNG VON MEHRSPRACHIGKEIT  
UND INTERKULTURELLEM DIALOG  
IN DER REPUBLIK UDMURTIEN**

An der Udmurtischen Staatlichen Universität (UdGU) in Ischewsk werden jedes Jahr im Rahmen der «Woche der Mehrsprachigkeit» verschiedene Veranstaltungen rund um das Thema (Fremd-)sprachen und kulturelle Vielfalt organisiert. Ziel des Projekts ist es einen Raum für Austausch auf und über unterschiedliche(n) Sprachen zu schaffen. Eine besonders wichtige Rolle bei dieser Veranstaltung spielen, neben Russisch und verschiedenen europäischen Fremdsprachen, auch die Regionalsprachen Russlands wie Udmurtisch und Tatarisch.

Ischewsk ist die Hauptstadt Udmurtiens, einer multi-kulturellen Region, deren Bewohner damit vertraut sind, die Herausforderungen interkultureller Kommunikation zu bewältigen und die auch ein Beispiel für gelebte Mehrsprachigkeit ist. Zu den größten Bevölkerungsgruppen der Republik Udmurtien gehören Russen, Udmurten und Tataren. Offiziell ist Udmurtisch neben Russisch zweite Amtssprache. Zudem hat der Erwerb von Fremdsprachen in der udmurtischen Hauptstadt



eine lange Tradition und es bestehen Möglichkeiten zum Spracherwerb für alle Altersstufen.

Im Jahr 2011 war die deutsche Sprache einer der Schwerpunkte der «Woche der Mehrsprachigkeit». Von 28. November bis 14. Dezember fanden in Ischewsk «Deutsche Tage» statt. Die «Deutschen Tage» sind ein Projekt der Deutschen Botschaft und finden seit 2004 jedes Jahr in verschiedenen Regionen Russlands statt (<http://www.moskau.diplo.de/Vertretung/moskau/de/06/deutsche-tage/0-deutsche-tage.html>). Um die Position der deutschen Sprache unter anderen Fremdsprachen in der Republik Udmurtien zu stärken, entstand die Idee die «Woche der Mehrsprachigkeit» mit den «Deutschen Tagen» unter dem Slogan «Warum Deutsch?» zu vereinen. Dies ist besonders vor dem Hintergrund der im russischen Bildungssektor bestehenden Unausgeglichenheit zwischen der Präsenz des Englischen im Gegensatz zu anderen europäischen Fremdsprachen aktuell.

Das Ziel der «Deutschen Tage» in Ischewsk war, durch die deutsche Sprache sowie andere Fremd- und Regionalsprachen die Präsenz der deutschen Kultur in Udmurtien zu fördern. In der Republik Udmurtien gibt es verschiedene Institutionen und Organisationen, die zur Verbreitung der deutschen Sprache und Kultur in der Region beitragen. Dazu zählen staatliche Institutionen, Bildungsinstitutionen, wie Schulen und Hochschulen sowie Kulturvereine, Gesellschaften und Vertreter unterschiedlicher Wirtschaftsorganisationen. Die Regional- und Staatssprachen werden durch zahlreiche Institutionen und Organisationen auf staatlicher sowie gesellschaftlicher Ebene unterstützt. Bisher existierten allerdings kaum Verbindungen zwischen diesen Institutionen. Aus diesem Grund war es ein weiteres Ziel der «Deutschen Tage», den Austausch zwischen den unterschiedlichen im Sprach- und Kulturbereich engagierten Institutionen zu fördern.

Die «Deutschen Tage» in Ischewsk wurden von der UdGU organisiert. Die Organisation der «Deutschen Tage» wurde im Wesentlichen von den zwei linguistischen Fakultäten

koordiniert, dem Institut für Fremdsprachen und Weltliteratur und der Fakultät für fachbezogene Fremdsprachen. Das Programm der Veranstaltung umfasste neben Lehr- und Lernveranstaltungen auch eine Vielzahl interaktiver Workshops und Treffen, die einen kreativen Zugang zur deutschen Sprache ermöglichten. Somit konnten nicht nur Deutschstudierende, sondern ein breites Publikum erreicht werden. Die Veranstaltungen widmeten sich zum einen Fragen zum Thema Fremdsprachenerwerb. Wie kann der Erwerb von Fremdsprachen insbesondere der deutschen Sprache gefördert werden? Wie unterrichtet man erfolgreich? Zum anderen stand das Thema Mehrsprachigkeit und Leben in multikulturellen und multisprachlichen Gesellschaften im Vordergrund.

In der wissenschaftlichen Bibliothek der UdGU fand eine Bücherausstellung zum Thema «Die deutsche Sprache in einer multikulturellen Region» statt. Vom akademischen Auslandsamt der UdGU wurde ein Runder Tisch zum Thema «Die Perspektiven der Eröffnung eines Zentrums für deutsche Sprache und Kultur» organisiert, an dem neben dem Direktor der Universität auch der erste Sekretär der Deutschen Botschaft in Moskau, Knut Zuchan, teilnahm. Als Ergebnis dieses Treffens wurde am 02. März 2012 das Zentrum für deutsche Sprache und Kultur an der Universität eröffnet.

Im Rahmen des wissenschaftlich-methodischen Seminars «Die Deutsche Sprache in einer multikulturellen Region» fanden zahlreiche Vorträge und Workshops von Dozierenden statt. Auch die Studierenden waren nicht nur an der Organisation, sondern auch an der Durchführung verschiedener Veranstaltungen beteiligt. Bei einer Dolmetscherwerkstatt und Diskussion zum Thema «Die Zukunft des Multikulturalismus» mit deutschen Journalisten und Politologen, sowie einer russischen Soziologieprofessorin, die von Studierenden gedolmetscht wurde, bekamen diese die Möglichkeit ihre professionellen Fähigkeiten im Dolmetschen zu trainieren.

Die Regionalsprache Udmurtisch spielte während der Veranstaltung eine wesentliche Rolle. Im Rahmen einer

einstündigen Live-Sendung des Senders «Moja Udmurtia» wurde die einheimische udmurtische Bevölkerung über das Programm der Veranstaltung informiert. An der Eröffnung der «Deutschen Tage» nahmen die udmurtischen Volksmusikgruppen «Tschiptschirgan» und «Neofolk» teil. Die «Deutschen Tage» wurden aktiv von den regionalen Ministerien wie dem Bildungsministerium, dem Ministerium für Nationalpolitik und dem Wirtschaftsministerium unterstützt. Das städtische «Haus der Völkerschaft» stellte eine Vielzahl an Räumen für verschiedene kulturelle Veranstaltungen im Rahmen der «Deutschen Tage» zur Verfügung. So fanden u.a. eine Pressekonferenz, an der deutsche Gäste sowie Vertreter der regionalen Präsidialadministration und verschiedener Ministerien der Republik Udmurtien teilnahmen, die offizielle Eröffnungsfeier der «Deutschen Tage», die Vorführung und Besprechung des Dokumentarfilms «Elsa & Olaf» und eine Lesung mit anschließendem Gespräch der deutschen Autorinnen des Romans «Katias Zorn» im «Haus der Völkerschaft» statt. Die Veranstaltungen im «Haus der Völkerschaft» trugen wesentlich dazu bei, einen interkulturellen Raum für den Austausch zwischen der deutschen, russischen und udmurtischen Sprache zu schaffen. Auch die im «Haus der Völkerschaft» ansässige russisch-deutsche Jugendorganisation «Jugendheim» sowie andere Vertretungen der Russland-deutschen vor Ort brachten sich in die Organisation ein.

Ein besonderes Projekt des udmurtisch-deutschen Programms war die Übersetzung und Vorführung des polnisch-udmurtischen Films «Uzy-Bory» («Beere-Erdbeere»). Dieser wurde mit Hilfe des Übersetzerklubs «Berykton Lud» von Studierenden und Dozierenden des Lehrstuhls für deutsche Philologie vom Udmurtischen ins Deutsche übersetzt und anschließend mit deutschen Untertiteln in der Universität gezeigt. Großes Interesse hat auch die Ausstellung deutscher Comics mit udmurtischer Übersetzung des Masterstudenten der Universität Göttingen Andras Gyuro geweckt.

Neben der UdGU beteiligten sich noch zwei weitere Universitäten an den «Deutschen Tagen», die Staatliche Landwirtschaftliche Akademie Ischewsk und das Staatliche Pädagogische Korolenko-Institut aus der Stadt Glasow (Udmurtien). Die Dozierenden beider Hochschulen waren in die Ausarbeitung des Programms des wissenschaftlich-methodischen Seminars involviert. Im Rahmen dieses Seminars fand auch eine Versammlung der Abteilungen der Goethe-Gesellschaft aus Ischewsk und Glasow statt. Die Studierenden der beiden Hochschulen nahmen an dem PowerPoint-Wettbewerb «Lingualand und wir» teil. An diesem Wettbewerb beteiligten sich nicht nur Studierenden aus Udmurtien, sondern auch aus der Baschkirischen Staatlichen Pädagogischen Universität Ufa (Baschkortostan).

Für den interkulturellen Austausch und die Vermittlung eines modernen Deutschlandbilds war die Teilnahme zahlreicher Deutsch-Mutterspracher an der Veranstaltung ein besonderer Gewinn. Mit Unterstützung der Deutschen Botschaft in Moskau wurde der deutsche Performancekünstler und Slam-Poet Tobias Kunze eingeladen. Sein Auftritt in dem Klub «Kwartira» und seine Workshops in der UdGU trugen in Ischewsk zur Steigerung des Interesses an der modernen deutschen Kultur bei.

Über das «Grenzgängerprogramm» der Robert Bosch Stiftung konnten die beiden (Hörfunk-) Autorinnen Jutta Jacobi und Julia Solovieva sowie der Literaturübersetzer Andreas Tretner nach Ischewsk eingeladen werden. Die Autorinnen stellten ihren in Ischewsk spielenden Roman «Katjas Zorn» sowie einige ihrer Hörfunkbeiträge zu Udmurtien vor und diskutierten mit dem Publikum über kulturelle Selbst- und Fremdwahrnehmung. Mit Andreas Tretner hatten die Studierenden die Möglichkeit im Rahmen eines Workshops und einer Diskussion die Schwierigkeiten und Besonderheiten des Übersetzens zu besprechen und trainieren.

Ebenfalls mit Unterstützung der Robert Bosch Stiftung wurden über das Lektorenprogramm drei in Russland und Belarus tätige Boschlektoren als Workshopleiter eingeladen. In

den Workshops wurden unter dem Motto «Ein kreativer Zugang zur deutschen Sprache und Kultur» neue didaktische Modelle und Methoden für den Daf-Unterricht vermittelt.

Im Rahmen der «Deutschen Tage» wurde außerdem ein deutsches Filmfestival veranstaltet. Dieses vom «Ischewsker Kinoklub» organisierte einwöchige Festival findet bereits seit einigen Jahren in Kinotheater «Druschba» statt. Die Kooperation mit dem «Ischewsker Kinoklub» brachte nicht nur eine Erweiterung des Kulturprogramms der «Deutschen Tage», sondern für das Publikum des «Ischewsker Kinoklubs» die Möglichkeit, ihre Kontakte zur deutschen Sprache und Kultur zu erweitern.

Aufgrund der Aktualität der Themen «Fremdsprachenerwerb» und «Mehrsprachigkeit» im Bereich der Schulbildung stießen die «Deutschen Tage» auch bei Lehrern und Schülern auf reges Interesse. Von dem linguistischen Puschkin-Lyzeum № 22 Ischewsk, einer Schule mit erweitertem Deutschunterricht, wurde zudem ein Theaterwettbewerb zum Thema «Auf den Spuren der Märchen der Brüder Grimm» organisiert. An dem Wettbewerb beteiligten sich Schüler der fünften Klassen aus der ganzen Republik.

In Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut Moskau wurde eine Ausstellung eines internationalen Comicsprojektes «Respekt» organisiert. Ziel des Gemeinschaftsprojekts von Künstlern aus Russland und anderen europäischen Ländern ist es, aktuelle soziale Probleme und Toleranzfragen zu analysieren. Im Rahmen der Ausstellung fand auch ein Workshop mit einigen der Künstler statt.

Bereits seit mehreren Jahren besteht zwischen der UdGU und der Universität «Leuphana» in Lüneburg (deutsche Partnerstadt von Ischewsk) eine enge Zusammenarbeit. In Rahmen der «Deutschen Tage» wurde mit der Universität «Leuphana» ein Online-Seminar zum Thema «Fragen zur Anpassung an eine fremde Kultur» durchgeführt. Dieses bot deutschen und russischen Studierenden und Dozierenden die Möglichkeit

gemeinsam interkulturelle Schwierigkeiten zu besprechen und zu diskutieren.

Rückblickend waren die «Deutschen Tage» und die «Woche der Mehrsprachigkeit» in Ischewsk mit ca. 2500 Teilnehmern ein großer Erfolg. Die Rückmeldungen waren überwiegend positiv und das Interesse an der deutschen Sprache in der UdGU sowie der Region ist deutlich gestiegen. Die Veranstaltung hat wesentlich zum interkulturellen und intersprachlichen Austausch in der Region und zur Festigung des Bewusstseins über die Existenz und den Nutzen von Mehrsprachigkeit beigetragen.

## **II. ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКАМ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

*Ельцова О. В.*

### **ИЗ ОПЫТА ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ (НА ПРИМЕРЕ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ № 1 п. БАЛЕЗИНО)**

В современном российском обществе, для которого характерны расширение межгосударственных отношений, торгово-экономических связей с зарубежными странами, развитие науки и техники, усиливается значение иностранного языка как действенного фактора социально-экономического, научно-технического и общекультурного прогресса.

С началом обновления школы обучение иностранным языкам стало рассматриваться в качестве одного из приоритетных направлений. Однако, говоря об иностранном языке, прежде всего имеют в виду английский язык.

В 30 школах Бalezинского района Удмуртской Республики насчитывается 27 учителей немецкого языка. Это число является самым большим по республике. Такой показатель отражает деятельность учителей немецкого языка и работников РОНО по популяризации немецкого языка в школах поселка и района в целом. На протяжении нескольких лет не наблюдается существенного снижения количества изучающих немецкий язык в Бalezинском районе и в п. Бalezино в частности.

Для анализа учебной работы была выбрана средняя общеобразовательная школа № 1 п. Бalezино. Выбор был определен благодаря высокому статусу СОШ № 1 среди остальных школ п. Бalezино и Бalezинского района.

В МОУ «Бalezинская средняя общеобразовательная школа № 1» разработана одна из модификаций профильной

школы «Школа Компетентности» – это модель школы, в которой гармонично сочетаются содержательное, организационное и процессуальное направления современной школы.

Программа предусматривает создание качественно новой модели образовательного учреждения, включающей в себя:

- компетентностный подход в обучении иностранному языку;
- продуктивное обучение;
- особый стиль общения между учителем и учеником;
- использование проектной деятельности;
- профилизацию обучения.

Изучив нормативные документы, основные аспекты личностно-ориентированного обучения, педагогический коллектив школы пришел к выводу, что все приемы и технологии данного обучения нацелены на развитие такого качества личности, как компетентность. Методисты проекта опирались также на опыт так называемых «продуктивных» школ, основная ориентация всей педагогической деятельности которых – не развитие сферы знаний учащихся, а получение учебного и предметного продукта в самостоятельной деятельности.

Из всего многообразия новых педагогических технологий метод проектов можно считать наиболее продуктивным для решения этой проблемы. Этот метод всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учеников и предполагает решение какой-либо проблемы с использованием различных приемов, средств, знаний, умений из различных областей науки и техники.

Были кардинально изменены организация дня и учебных коллективов, принципы составления расписания. Для работы над проектами педагогическим коллективом были созданы разнообразные творческие группы, а в содержание учебного плана введены такие предметы: библиография,



культура речи, психологические тренинги, занятия по формированию здорового образа жизни, по профориентации.

Срок обучения в Школе Компетентности – 2 года в 4 сессионных периода в каникулярное время и межсессионная проектная деятельность творческих разновозрастных групп. Школа работает в режиме лагерной смены.

Заявления принимались от учащихся с 5-го по 11-й класс. При этом учитывался дифференцированный подход. В процессе формирования творческих групп выявился интересный факт. Были сформированы две разновозрастные и две одновозрастные группы. К концу сессии пришли к выводу, что в разновозрастных группах наблюдался творческий подъем и коллективы получились сплоченные.

Перед началом деятельности в Школе Компетентности был проведен «круглый стол» для представителей организаций поселка, которые изъявили желание участвовать в проекте. С ними было заключено соглашение о том, что они будут содействовать проектной деятельности учащихся, более того, ознакомят школьников с проблемами региона. Учащимся были предложены публицистические материалы из различных средств массовой информации, художественная литература по немецкому языку. Два-три занятия были посвящены изучению литературы, выявлению проблем, определению путей их решения при выполнении проекта. Наметилась следующая тематика проектной деятельности:

- долгосрочный проект «Чистый поселок» (рассчитан на 2 года);
- проект «Моя улица Надежды Курченко» (благоустройство силами жителей улицы);
- «Удмуртская и немецкая свадьбы (исследовательская деятельность)»;
- «Сказки братьев Гримм и удмуртские сказки»;
- «По одежке встречают (современная одежда)».

Для работы над проектами учащиеся разделились на группы, учитывая свои склонности и интересы. Учащиеся – старшеклассники профильного курса «Переводчик» – перевели материалы интервью для школьной газеты. Один из важных этапов в этой деятельности – защита проекта, во время которой они наглядно и словесно преподносят учащимся других групп пути реализации проблемы, излагают цели и задачи, которые ставят перед собой. В этой деятельности учитель выполняет роль консультанта, его задача – вызвать интерес к той или иной проблеме. Далее учащиеся делают все самостоятельно. Именно в этой деятельности они являются субъектом деятельности, что способствует воспитанию у учащихся чувства ответственности за свое и общее дело, желание выполнить порученное группой дело. Осознанная взаимозаинтересованность членов проектной группы, установившееся доверие благодаря психологически комфортной атмосфере являются основой для успешной продуктивной деятельности.

В качестве примера предлагается реализация проекта «Чистый поселок».

Проект выполняют учащиеся, опираясь на опыт экологической деятельности в Германии.

Цель: чтобы наш поселок был экологически чистым.

Задачи проекта:

- посетить предприятия поселка, взять интервью о том, что предпринимают предприятия, чтобы не загрязнять окружающую среду;
- опубликовать материалы интервью в районной газете «Вперед» или в межшкольной газете «Мост»;
- организовать рейд по уборке определенной территории с лозунгом «Если хочешь, чтобы поселок был чистым, – присоединяйся!»;
- организовать митинг-акцию «А что ты делаешь для охраны окружающей среды?» в центре поселка;

- повесить надписи по поселку: «Подбери бумагу!», «Почему бросаешь мусор на землю?», «А ты бросаешь мусор дома на пол?».

Итоги проекта:

1. Присвоение активным участникам проекта звания «Naturfreunde».
2. Публикация хода и итогов проекта на немецком языке в школьной газете.
3. Создание общественной экологической организации.

*Жукова А. В., Железняк Н. Е.*

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ  
ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА В ГИМНАЗИИ  
(МОДЕЛЬ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ)**

В качестве одного из критериев оценки ожидаемых результатов педагогического эксперимента «Модель мультилингвального обучения в полиэтническом регионе на базе общеобразовательного учреждения повышенного уровня», осуществляемого педагогическим коллективом МБОУ «Гимназия № 6» г. Ижевска, выступает уровень толерантности, этнической и социальной терпимости.

Толерантность – это интегральная характеристика индивида, определяющая его способность в проблемных и кризисных ситуациях активно взаимодействовать с внешней средой с целью восстановления своего нервно-психического равновесия, успешной адаптации, недопущения конфронтаций и развития позитивных взаимоотношений с собой и с окружающим миром [Практикум 2003].

Рассматривая понятие «толерантность» в контексте проведения эмпирических исследований, психологи выделяют четыре основных ракурса его исследования: как психологическую устойчивость, как систему позитивных уста-

новок, как совокупность индивидуальных качеств, как систему личностных и групповых ценностей.

Толерантность является интегральной характеристикой личности, которая формируется в результате влияния множества социальных и психологических факторов, действующих в одном направлении и в целом определяющих позитивный или негативный взгляд человека на мир.

Толерантность в то же время может рассматриваться как система установок и ценностей личности, определяющих восприятие человеком окружающего мира и его поведение по отношению к представителям других социальных, этнических и религиозных групп. Поиск путей преодоления агрессии и насилия в обществе напрямую связан с ответами на вопросы о происхождении интолерантности: где кроются истоки предрассудков и предубеждений, каковы причины проявления жестокости и насилия в отношениях между людьми.

Целью мониторинга толерантности в рамках образовательного проекта является проведение сравнительных исследований на основе индекса толерантности, выступающего в качестве интегрального показателя социальной и межэтнической напряженности в обществе, затрудняющей развитие межкультурного диалога, а также коэффициента позитивного / негативного стереотипа.

Типы идентичности с различным качеством и степенью выраженности этнической толерантности выделены на основе широкого диапазона шкалы этноцентризма, начиная от «отрицания» идентичности, когда фиксируются негативизм и нетерпимость по отношению к собственной этнической группе, и заканчивая национальным фанатизмом – апофеозом нетерпимости и высшей степенью негативизма по отношению к другим этническим группам.

Для проведения психологического мониторинга толерантности учащихся была подготовлена специальная программа:

1. Контрольная диагностика общего уровня толерантности – начальное исследование эмоционально-оценочного компонента социального стереотипа, направленное на анализ этнической идентификации и межэтнической дифференциации.

2. Тренинг толерантности, предназначенный для психокоррекции соответствующих показателей, полученных в результате контрольного замера.

3. Экспериментальная диагностика уровня толерантности, призванная «оценить» успешность психокоррекционных мероприятий.

В психодиагностическом констатирующем эксперименте приняли участие 33 человека (учащиеся 7А – 15 человек и 10А – 18 человек МБОУ «Гимназия № 6»), которые, в силу своих возрастных особенностей, будут являться испытуемыми на протяжении двух лет. На первом этапе мониторинга толерантности, осуществленного в рамках образовательного проекта «Модель мультилингвального обучения в полиэтническом регионе на базе общеобразовательного учреждения повышенного уровня», был использован экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова). Данная методическая разработка позволяет диагностировать этническое самосознание и его трансформации в условиях межэтнической напряженности.

Один из показателей трансформации этнической идентичности – рост этнической нетерпимости (интолерантности). Толерантность / интолерантность – главная проблема межэтнических отношений в условиях роста напряженности между народами – явилась ключевой психологической переменной при конструировании данного опросника. Степень этнической толерантности респондента оценивается на основе следующих критериев: уровня «негативизма» в отношении собственной и других этнических групп, порога эмоционального реагирования на

иноэтническое окружение, выраженности агрессивных и враждебных реакций в отношении к другим группам.

У 83% десятиклассников и 87% семиклассников выявлена позитивная этническая идентичность – сочетание позитивного отношения к собственному народу с позитивным отношением к другим народам. В полиэтническом обществе позитивная этническая идентичность имеет характер нормы и свойственна подавляющему большинству. Она задает такой оптимальный баланс толерантности по отношению к собственной и другим этническим группам, который позволяет рассматривать ее, с одной стороны, как условие самостоятельности и стабильного существования этнической группы, с другой – как условие мирного межкультурного взаимодействия в полиэтническом мире. Остальные 17% (в 10А) и 13% (в 7А) опрошенных проявили этническую индифферентность (размывание этнической идентичности, выраженное в неопределенности этнической принадлежности, неактуальности этничности). 7% в 7А классе проявляют убежденность в превосходстве своего народа, признание необходимости «очищения» национальной культуры, негативное отношение к межэтническим брачным союзам, ксенофобию, т. е. для них присущ этноизоляционизм.

Таким образом, полученные в результате психологического мониторинга данные позволяют оценить успешность внедрения инновационного образовательного проекта в гимназии и внести соответствующие коррективы в его реализацию.

### **Литература**

1. Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности / под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой и др. – М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 2003.

## **ИНТЕГРИРОВАННЫЕ УРОКИ В СИСТЕМЕ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

Современное образование требует от учебного процесса поиска новых форм уроков. Одним из таких типов уроков являются интегрированные уроки. Слово «интеграция» произошло от латинского – *integratio*, что означает соединение. Действительно, интегрированный урок, по определению, представляет объединение нескольких учебных дисциплин.

Введение в учебный процесс интегрированных уроков обусловлено рядом причин. Известно, что со временем у учащихся разрушается целостность «картины мира» из-за границ между предметами. В результате знания, приобретенные учащимися на разных уроках, не связаны между собой. Предметные программы, к сожалению, составлены так, что знания ребенка остаются разрозненными (например, учащиеся считают, что соблюдать орфографические и грамматические нормы русского языка они должны только на уроках русского языка, но на других уроках это делать необязательно, и поэтому допускают ошибки на уровне орфографии). Таким образом, знания учащихся, приобретенные на разных уроках, не выстраиваются в единое целое и не получают практической направленности.

На наш взгляд, большую роль в развитии познавательной активности учащихся, а также в формировании у них целостной картины взаимосвязанного мира играют интегрированные уроки, позволяющие им применять полученные знания в реальных условиях. На интегрированных уроках учащиеся работают легко и с интересом усваивают обширный по объему материал.

В рамках МБОУ «Гимназия № 6» интегрированные уроки представляют, безусловно, огромный интерес, так как в нашей гимназии введено в учебный процесс изучение РЯ

(татарский), ИЯ1, ИЯ2, что является благодатной почвой для проведения интегрированных уроков по курсу филологических дисциплин. Уже сам предмет ИЯ является приоритетным в формировании и развитии личности ребенка. Он обладает большим воспитательным и образовательным потенциалом. Более того, иностранный язык интегрируется практически с любым школьным предметом и представляет учителю большие возможности для осуществления межпредметных связей.

В процессе проведения интегрированного урока в рамках мультилингвального обучения при организации исследовательской деятельности на уроке целесообразно использовать такой метод, как сравнение, т.е. сопоставительный метод. Объяснением интереса к сопоставительному методу при соизучении языков является тот факт, что в сознании обучающегося просыпается «стихийный типолог», который стремится сравнивать языковые явления, находить сходства и различия, делать выводы. Наша же задача помочь стать ему «сознательным типологом» и проводить сравнение языков в системе, грамотно. В связи с этим хочется остановиться на результатах тестирования, которое мы провели в рамках эксперимента среди учащихся 7А класса, которые до этого не изучали немецкий язык. Им было предложено выполнить задание – перевести слова с немецкого на русский и английский языки. Фактически все учащиеся справились с этим заданием, так как при его выполнении, как они потом отметили, ими были выявлены сходства в 3-х языках. Учащиеся сами на неосознанном уровне воспользовались методом сопоставления при выполнении данного задания.

При сопоставительном подходе к языку удается глубже понять сущность языковой структуры, ее особенности в отдельных языках. Учащиеся лучше и глубже видят структурные варианты грамматических категорий, лексических и фонетических систем.



Поэтому внедрение сравнительного метода при мультилингвальном обучении играет важную роль при организации учебной деятельности и особенно при проведении интегрированных уроков.

Следует выделить четко прослеживаемые этапы подготовки интегрированных уроков:

1. Аналитический. В первую очередь необходимо провести сравнительный анализ программ. Учитель должен хорошо представить себе содержание учебного материала смежных предметов. Определившись с темой, учитель выбирает класс, в котором целесообразно провести интегрированный урок.

2. Установочный. Необходимо произвести отбор материала к уроку.

3. Подготовительный. Определение цели, задачи, составление конспекта урока.

4. Основной. Организация и проведение урока.

5. Заключительный. Учитель совместно с учащимися подводит итоги урока, намечает вопросы для дальнейшей самостоятельной работы по изученной теме.

Такой урок подготовить непросто, это очень большая, кропотливая и напряженная работа, но трудности, связанные с его подготовкой, перекрываются тем результатом, который получает учитель. Необычная форма урока, присутствие нескольких учителей, нестандартная подача материала делают урок более эффективным. Таким образом, интегрированные уроки способствуют тому, что знания учащихся, приобретенные на разных уроках, выстраиваются в единое целое и получают практическую направленность. При подготовке подобных уроков необходимы тщательный подбор и обоснованность интегрируемых предметов, анализ знаний учащихся по данным предметам, а также выявление типологии ошибок по интегрируемым предметам.

Следует сказать несколько слов об интегрированном уроке по теме «Порядок слов в предложении в русском, татарском и английском языках», который проводится

силами нашей гимназии и ИИЯЛ в рамках эксперимента. Тема урока наметилась не стихийно, а в результате анализа результатов вводного тестирования в 7А классе, о котором уже упоминалось выше. Проанализировав результаты тестов, мы пришли к выводу, что учащиеся при переключении с одного языка на другой допускают ошибки в порядке слов в предложениях во всех трех языках: татарском, английском и русском.

Хочется надеяться, что интегрированный урок, который подробно будет описан в следующей статье, будет интересен в первую очередь детям и даст им возможность лучше выявить и систематизировать трудности при усвоении такой непростой темы, как порядок слов в русском, татарском и английском языках.

***Гарифьянова Г. М., Хайруллина Р. Т., Габдрахманова Р. И.***

### **КОНСПЕКТ ИНТЕГРИРОВАННОГО УРОКА ПО ПРОГРАММЕ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ (МБОУ «Гимназия № 6» г. Ижевска)**

***Тема урока:*** Порядок слов в предложении в русском, татарском и английском языках.

***Цель урока:*** Обучение приемам сравнения контактирующих в учебном процессе языков (русского, татарского и английского).

#### ***Задачи:***

1) *образовательная* – показать учащимся возможности соизучение 3-х языков на интегративной основе при объяснении грамматического понятия «порядок слов в предложении»;


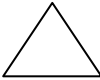
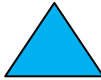
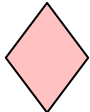




2) *развивающая* – развитие логического мышления, познавательных способностей; овладение учащимися приемами сознательного сравнения контактирующих в учебном процессе языков и культур с целью выявления культурных сходств и различий; обучение коммуникативным умениям;

3) *воспитательная* – воспитание мультилингвальной личности, которая является хранителем наследия своей родной культуры и выступает посредником между различными народами.

**Оформление:**

– *контрастивная таблица* «Порядок слов в предложении в русском, татарском и английском языках» (на ватмане);

– *условные разноцветные символы-обозначения категории* «члены предложения»:

				 	 
Подлежащее	Вспомогательный глагол	Глагол-сказуемое	Определение	Обстоятельство	Дополнение

– *набор слов из предложения «С этим мешочком я пошел по деревне»*(на 4-х языках);

– *жетоны* для деления учащихся с целью работы в группах (синие, зеленые, желтые, красные);

– *видеопрезентация* «Праздник Сабантуя»;

– *костюмы-модели* для театрализации праздника, *обрядовые вещи и угощение*;

– *раздаточный материал с текстом* «Отрывок из 4-й главы произведения татарского поэта Габдуллы Тукая «Мои воспоминания» (на русском языке);

– *игрушка-калейдоскоп*.

**Ход урока:**

Вступительное слово *учителя русского языка*:

– Здравствуйте, ребята! Сегодня мы собрались на уроке в непривычном составе: вы – учащиеся 7А класса, учитель русского языка (ФИО), учитель татарского языка (ФИО), английского языка (ФИО), учитель технологии (ФИО) и еще приглашенные на наше занятие гости, среди них – наш учитель немецкого языка (ФИО).

– Какой предмет у меня в руке? Правильно, это калейдоскоп. Представьте себе все человечество, помещенное в него в качестве единой семьи... Мы все такие разные: по национальности и языку, по внешнему виду и культуре, и у каждого из нас неповторимая, уникальная душа. Удивительное многообразие! Кружимся мы внутри одного калейдоскопа, иногда совпадаем какими-то гранями, иногда разъединяемся и вновь встречаемся...

– Конечно, мое сравнение – метафора, но попробуем провести лингвистический эксперимент по принципу калейдоскопа и найдем сходство и различие между тремя языками при соизучении темы **«Порядок слов в предложении в русском, татарском и английском языках»**.

– Поможет провести лингвистическое исследование отрывок из 4-й главы произведения Габдуллы Тукая «Исемде калганнар» («Мои воспоминания»). Я знаю, что вы изучали его произведение на уроках татарской литературы. Габдулла Тукай для татарского народа – это второй Пушкин по значимости.



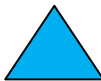
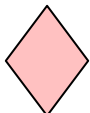
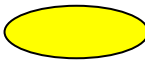
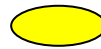


– Окунемся в атмосферу национального праздника и посмотрим на него глазами маленького Тукая...

*Чтение учителем фрагмента о Сабантуе (на фоне кадров видеозаписи праздника).*

– Я раздаю вам текст, в котором выделено жирным шрифтом предложение 3-го абзаца, оно поможет нам изучить тему: **«С этим мешочком я пошел по деревне»**.


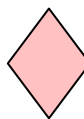


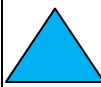


– Обратите внимание на яркие символы на доске. Это условные обозначения главных и второстепенных членов

предложения (учитель поясняет их учащимся и объясняет роль предлогов в разборе по членам предложения).

				 	 
Подлежащее	Вспомогательный глагол	Глагол-сказуемое	Определение	Обстоятельство	Дополнение

– Задание: покажите при помощи этих символов порядок слов в русском предложении (ученик выстраивает на доске с помощью магнитиков схему русского предложения).

**Образец схемы:**

С	этим	мешочком	я	пошел	по	деревне
					 	

– Какой это порядок: прямой или обратный? Можем ли мы его с легкостью изменить? (да, потому что в русском языке он свободный. Поставив члены предложения в другом порядке, используя логическое ударение, мы сможем выделить другое слово, важное для нас).

– А теперь мы предлагаем вам разделиться на группы. У меня в руках мешок «чуть побольше кисета», как сказал Г. Тукай, в котором лежат цветные жетончики, по ним вы

узнаете свою группу (2 группы – татарские, 2 группы – английские).

*Карточки со словами пока в руках у учителей татарского и английского языков. Все группы слушают каждого учителя поочередно.*

**Учитель татарского языка** (обращается к своим группам на татарском языке):

– Укучылар, сезнең алдыгызда шушы жәмләнен татарча варианты бирелгән. Хәзер һәр төркем мөстәкыйль рәвештә бирелгән жәмләненң схемасын төзи, ә соңнан интернациональ символларыбызны кулланып, тактада дәрәс җавапларны күрсәтербез (Ребята, перед вами набор слов данного предложения на татарском языке. Переведите на татарский язык предложение «С этим мешочком я пошел по деревне» и составьте подобную схему самостоятельно в своих группах, а потом верный ответ мы покажем на доске, используя наши интернациональные символы).

**Учитель английского языка** (обращается к своим группам на английском языке):

Hello, students. How are you?

You see, today we have an unusual lesson and there are many guests here, but don't worry everything will be fine.

Did you like the text about Sabantuy?

Do you think that Sabantuy is only Tatar holiday or not?

Are there any holidays like that in Great Britain or America?

Of course – no! Because this is a national Tatar holiday.

Our groups will compete with each other and our task is to translate the sentence «С этим мешочком я пошел по деревне» into English.

You see there are some words from the Russian sentence in English and let's check your knowledge of this words or word combinations.

Around the village, I, went, with this little bag- what do they mean? (учитель проверяет знание перевода этих слов и выражений у учащихся).

So, let's start. I wish you good luck!

– Наши группы будут конкурировать друг с другом, составляя схему английского предложения.

*Карточки на татарском и английском языках раздаются детям.*


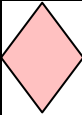





*Работа учащихся в группах.*

*После того как работа завершена, обе группы детей татарского и английского языков выходят со своими предложениями к доске. Учителя вместе с детьми определяют правильный вариант ответа. Правильный вариант перевода и схемы вывешиваются на доске.*

*Анализ предложений идет со всеми детьми на русском языке.*

**Учитель татарского языка** (проверяет работу групп и результат работы лучшей группы демонстрируется в виде схемы на доске и комментируется учителем).

**Образец схемы на татарском языке:**





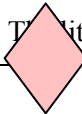

Мин	шул	капчыкны	тотып,	авыл	буенча	киттем
						

**Учитель английского языка:**

– So, let's check your results and look at your sentences, but now we should speak Russian because all grammar rules are discussed in Russian.

*Проверяет работу своих групп, тоже составляется схема и идет комментарий.*

**Образец схемы на английском языке:**

	went	with	The little		Around the
					

***Учитель русского языка:***

– Я по-хорошему завидую своей дочери, живущей с мужем в Голландии. Она преподает английский язык голландцам в гимназии. В Германии изучила немецкий язык, перед поездкой в США на рождественские праздники постигла «американский английский» язык, жаль, что только немного понимает родной, татарский, хорошо знает международный русский язык. Это же 5 языков!

– Я передаю слово учителю английского языка, в совершенстве владеющей тремя языками. Она продолжит наш эксперимент, который выходит на самый сложный уровень.

***Учитель английского языка (говорит по-русски):***

– Ребята, наш эксперимент должен получить логическое завершение, для этого мы вместе с вами создадим **контрастивную** (сравнительную) таблицу, которая покажет сходство и различие порядка слов в предложении в 3-х языках.

Схемы на доске условно обозначим буквами: **Р** – русское предложение, **Т** – татарское, **А** – английское; используем знаки: «**=**» – языки имеют сходства и «**≠**» – языки не имеют сходств, пронумеруем порядок слов от 1 до 5.

– Посмотрим порядок слов в русском, татарском, английском предложениях и сделаем выводы, которые отразим в таблице.



Таблица № 1

(вывешена на доске и заполняется вместе с детьми)

Критерии	Русский язык	Татарский язык	Английский язык	Результат
Место подлежащего				
Место сказуемого				
Место дополнения				
Место определения				
Место обстоятельства				

Таблица № 2

(готовый вариант)

Критерии	Русский язык	Татарский язык	Английский язык	Результат
Место подлежащего	3	1	1	$P \neq T = A$
Место сказуемого	4	5	2	$P \neq T \neq A$
Место дополнения	2	3	4	$P \neq T \neq A$
Место определения	1	2	3	$P \neq T \neq A$
Место обстоятельства	5	4	5	$P \neq T, P = A$

– Итак, к каким **выводам** мы пришли? Какие же особенности порядка слов в русском, татарском, английском утвердительном предложениях?

### Выводы:

1. Место подлежащего в русском языке произвольное, в татарском и в английском языках строго фиксированное – всегда на первом месте.

2. Место сказуемого в русском языке произвольное, в татарском языке глагол всегда на последнем месте, в английском языке – всегда после подлежащего.

3. Место дополнения во всех 3-х языках после определения.

4. Место определения во всех 3-х языках перед дополнением.

5. Место обстоятельства в русском и английском языках на последнем месте, а в татарском языке – перед сказуемым.

– Таким образом, ребята, что же мы видим? Есть ли **сходства** в этих языках? Да, но много и **отличий**, значит, порядок слов в каждом языке имеет свои **особенности**! А почему важно знать эти особенности? Правильно, **для грамотного общения**. Так давайте сегодня мы постараемся запомнить эти правила и больше никогда не путать порядок слов в этих языках.


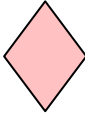

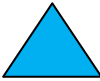

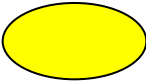
**Учитель русского языка:**

– Ребята, в этом году вы начали изучать, кроме родного, татарского, русского и английского, еще и немецкий язык. Я передаю слово учителю немецкого языка.

**Учитель немецкого языка:**

– Хотите посмотреть, в каком порядке выстроятся слова в немецком предложении?

**Образец схемы предложения на немецком языке:**

Mit	diesem	Sack	ging	ich	durch	das Land
						

**Учитель русского языка:**

– Возможно, наша контрастивная таблица будет иметь продолжение, когда вы изучите немецкий язык...

– Итак, эксперимент завершен, а пословицы говорят:

– «Сделал дело – гуляй смело!» – русская;

- «Эш беткэч, уйнарга ярый» – татарская;
- «All work and no play makes Jack a dull boy» – английская;
- «Erst die Arbeit, dann das Spiel» – немецкая.
- У нас сегодня – Сабантуй! Передаю слово учителю технологии.

**Учитель технологии:**

– Ребята, мы с вами подготовили национальные костюмы, которые можно надеть в праздник Сабантуя. Так выглядят костюмы юноши и девушки. Мы сшили и вышили платочки, приготовили угощение.

– А вот и наш главный герой праздника – маленький Тукай.

*Ученик в костюме читает на татарском языке фрагмент о Сабантуе (на фоне видеозаписи праздника). Проводится театрализация Сабантуя, гостям подносят угощение.*

**Учитель русского языка:**

– Сегодня мы с вами покрутились внутри волшебного калейдоскопа, он похож на семейный корабль, а мы – дружная его команда, понимаем друг друга благодаря коммуникации (общению) языков и погружению в мир своей национальной культуры и чужой. Мы вместе!

**– Ваше домашнее задание:**

1) Написать небольшое сочинение на тему «Мои размышления об уроке-эксперименте».

2) Перевести предложение из текста «Вскоре начался праздник Сабантуя» на татарский и английский языки и сделать его схему.

Раздаточный материал:

Критерии	Русский язык	Татарский язык	Английский язык	Результат
Место подлежащего				
Место сказуемого				
Место дополнения				
Место определения				
Место обстоятельства				

*Приложение*

**Габдулла Тукай. Избранная проза.  
Отрывок из 4-й главы произведения  
«Исемде калганнар» («Мои воспоминания»)**

Прошла моя первая зима в Кырлае. Наступила весна, начали таять снега. Вскоре обнажились поля, зачернели пашни.

Немного спустя настал праздник Сабантуя. В самый день Сабантуя меня разбудили очень рано и дали в руки небольшой мешочек, чуть побольше кисета.

**С этим мешочком я пошел по деревне.**

Сельчане и без того просыпаются рано, а сегодня, в праздник, народ уже спозаранку был на ногах и, к кому ни загляни, все были готовы встретить тебя с открытой душой и ласковым словом.

И в каждом доме, к кому бы ни заходили, хозяева отличали меня от других мальчишек как осиротевшего сына муллы и одаривали не только конфетами и парой пряников, но еще и крашеным яичком.

Мой мешочек быстро наполнился праздничными угощениями, и я вернулся домой. Другие мальчишки, кажется, еще продолжали ходить.

Отец с матерью удивились и обрадовались тому, как быстро и с какими щедрыми дарами я возвратился.

Не знаю, пил я в то утро чай или нет, только помню, отдал матери мешочек, взял себе два-три яичка и выбежал на улицу.

Солнце к тому времени уже поднялось, вся деревня была залита светом, деревенские парни и девушки высыпали на улицу – щеголяли в новеньких лаптях, аккуратно повязав оборки поверх белоснежных шерстяных чулок.

Зайдя с конца улицы, от дома к дому шел главный распорядитель Сабантуя с символом праздника в руке – длинным шестом с яркой цветной тряпичей на высоком конце, – собирая по дворам платки, ситцевые отрезы и прочие вещи.

Когда было покончено со сбором вещей, весь народ – женщины, девушки, ребятя вплоть до малых детей – двинулся вниз на луг. Там разгорелась борьба, конные скачки и всякие другие состязания. Без счета было здесь возов с орехами, семечками и белыми пряниками.

Самым приятным угощением для девушек от джигитов, конечно же, считались именно пряники с красным пояском. На сей счет в наших деревнях сложена даже песенка. Вот она:

Летит беркут над лугами –  
Он гусей пугает;  
Пряник с алым пояскочком  
Девчат соблазняет.

Пронеслись – проскакали самые резвые кони, наперегонки бегали мальчишки, победителям вручались почетные дары, на том Сабантуй и кончился.

### **III. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

*Агеева М. Г., Мубаракова И. Ю.*

#### **LEGAL ENGLISH WRITING STYLE**

All professions have their own jargon – the specialized vocabulary of a particular social group. Computer professionals commonly talk about soft- and hardware development, economists about shares and bonds purchase, teachers about curriculum and syllabus design. The use of some special words can be justified because they refer to issues, which are important to a particular profession but not essential to most people in everyday life. But sometimes it seems that jargon is a way of distinguishing people inside a professional group from those on the outside thus creating a mystery about a profession.

People all over the world complain that lawyers as a profession often appear rather remote and difficult to understand, and English speaking lawyers are not an exception from this movement. Perhaps one reason for this is legalese – the strange and sometimes-incomprehensible language so many English speaking lawyers write and speak. Legalese is usually defined as the language of lawyers that they might use in drafting legal documents but would not use in ordinary communications. Linguists identify legalese as a distinctive dialect because it is conservative and static, and is not evolving in step with modern English language. Legalese is mainly characterized by complex vocabulary, long sentences and high abstraction resulting in difficulties laypersons (non-lawyers) need to overcome to understand legal document's gist.

English-speaking lawyers are traditionally addicted to long, complicated sentences. When lawyers write, they deliver to the reader in one gigantic package all their main themes, supporting reasons, details, qualifications, exceptions, and conclusions.

Very long sentences often contain many clauses, which limit and define the original statement. For example: *In a trial by jury, the court may, when the convenience of witnesses or the ends of justice would be promoted thereby, on motion of the party, after notice and hearing, make an order, no later than the close of the pre trial conference in cases in which such pretrial conference is to be held, or in other cases, no later than 10 days before the trial date, that the trial of the issue of liability shall precede the trial of any other issue in the case.* As Professor Richard C. Wydick comments, [Plain English for Lawyers 1998: 36] the subject matter of this passage is not complicated. It is about the trial of the liability issue before other issues. Nevertheless, the passage is hard to understand because of its single sentence format containing five pieces of information.

Legal language traditionally uses coupled synonyms such as: *alter or change; last will and testament; confessed and acknowledged; order and direct; null and void; for and during the period; peace and quiet; force and effect; free and clear; full and complete; true and correct.* Coupled synonyms have ancient roots. Professor David Mellinkoff in his Dictionary of American Legal Usage explains that, at several moments in history, the English and their lawyers had two languages to choose from: first, a choice between the language of the Celts and that of their Anglo-Saxon conquerors; later, a choice between English and Latin; and later still, a choice between English and French. Lawyers started using a word from each language, joined in a pair, to express a single meaning. For example, *free and clear* comes from the Old English *freo* and the Old French *cler*. This redundant doubling was sometimes used for clarity, sometimes for emphasis, and sometimes just because it was the literary fashion. With the time doubling became traditional in legal language, and it is still true for many legal documents.

English-speaking lawyers traditionally use compound constructions and verbose idioms that use three or four words to do the work of one or two words. *With respect to* is often used instead of *on*; *for the reason that* instead of *because*. Many

compound constructions and word-wasting idioms such as *because of the fact that* can be trimmed from sentences with no loss of meaning.

Lawyers often use words and expressions, which have no meaning for laypersons, some of them coming from Latin or French.

For example:

bona fide – without fraud or deceit;

corpus delicti – body of crime;

pro bono – for the public good (uncompensated legal services performed for the public good);

probus et legalis homo – a good and lawfull man;

quod jussu – which was done by order;

pro se – without an attorney;

nemo dat (quod non habet)—the principle that a person has no right to property acquired from a person who did not legally own it;

ad hoc – for this (special) purpose;

id est (i. e.) – that is;

sic – thus.

Today, the Plain Language Movement in legal writing is progressing and experts are trying to demystify legalese thus making the law more readable and understandable. Serious reform began in 1963 when David Mellinkoff, a law professor at UCLA Law School, published his scholarly and influential book «The Language of the Law». In the 1970-s President Richard Nixon ordered that the «Federal Register be written in «layman's terms». In 2010 President Barack Obama signed The Plain Writing Act requiring government documents be written in «plain language» defined as «writing that is clear, concise, well-organized, and follows other best practices appropriate to the subject or field and intended audience». «A government by the people and for the people should also be understood by the people» comments the allgov.com. Website.

However, some experts argue that it seems likely that legalese can survive for a long time to come. Perhaps the main



reason, they say, lies in the nature of law itself. Writing and rewriting laws is a slow, demanding, intricate and challenging process. Legislators need to find the words to cover every issue, circumstance and consequence, because people are always looking for a legal loophole, a way of avoiding a legal duty by making use of an ambiguity or an omission in law. Consequently, if there is an existing law, which has worked for a long time, even a law, which contains old language in long and complex sentences, it is easier to retain the old law than write a new one. Even when a government draws up a new law it is often guided by the wording of an older law.

In addition, the widespread expansion of legalese is greatly influenced by the comprehensive process of globalisation. Legal English has traditionally been the preserve of lawyers from English-speaking countries (especially the US, the UK, Canada, Australia, and New Zealand) which have shared common law traditions. However, due to the spread of English as the predominant language of international business, as well as its role as a legal language within the European Union, legal English is now a global phenomenon.

### **Bibliography**

1. *Wydick R. C.* Plain English for Lawyers. – Durham, NC: Carolina Academic Press, 1998.

*Брим Н. Е.*

### **РОЛЬ ПОЭЗИИ В ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Использование стихов, как показывает практика, является одним из эффективных средств овладения иностранным языком. Читая стихотворение, человек, приобщаясь к культуре другой страны, знакомится с различными функциями языка в общении: язык как средство познания, хранитель национальной культуры, средство общения и

выражения отношения к миру, инструмент развития и воспитания.

Обучение должно идти параллельно с постижением культуры – изучением песен, стихов, легенд, обычаев народа, тем самым в какой-то степени решая проблему мотивации к изучению иностранных языков. Использование такой информации в образовательной деятельности обеспечивает повышение познавательной активности личности, благоприятствует коммуникативным навыкам и умениям, а также дает стимул к самостоятельной работе над языком и способствует решению воспитательных задач.

В обучении иностранному языку стихи занимают достойное место, обладая рядом преимуществ:

- а) доступность – благодаря развитию сети Интернет;
- б) обилие и разнообразие языкового материала;
- в) постоянное обновление материала;
- г) дополнительная лингвострановедческая информация;
- д) наличие многочисленных и разнообразных регистров языка.

Все это позволяет использовать стихи на занятиях по иностранному языку, а также на факультативных мероприятиях с большим коэффициентом полезности [1].

В рамках научно-методических семинаров «Многоязычие в образовательном пространстве» в ИИЯЛ УдГУ проводится поэтический вечер, в котором принимают участие не только студенты языковых специальностей, но и будущие журналисты, школьники и все желающие.

Выступления, приготовленные на английском, немецком, французском, испанском, итальянском, финском, польском, удмуртском, татарском и китайском языках, в большинстве случаев сопровождаются русским переводом.

Кроме того, участники создают PowerPoint-презентации, подбирают музыкальное сопровождение, иногда инсценируют происходящие в стихотворении события.

Подобного рода мероприятия, на наш взгляд, согласно ФГОС по специальности «Филология», способствуют формированию у студентов:

1) *общекультурных компетенций*:

- владение культурой мышления;
- способность к восприятию, анализу и обобщению информации;
- готовность работать в коллективе;
- стремление к саморазвитию, повышению квалификации и мастерства;
- умение критически оценивать собственные достоинства и недостатки;

2) *профессиональных компетенций*:

- владение базовыми навыками сбора и анализа языковых и литературных фактов;
- владение основными методами и приемами различных типов устной и письменной коммуникации на иностранном языке;
- владение навыками участия в дискуссиях, выступлениях с сообщениями и докладами;
- владение навыками перевода различных типов текстов с иностранных языков;
- владение навыками разработки и реализации различного типа проектов в образовательных и культурно-просветительских учреждениях.

В качестве иллюстрации такого поэтического вечера приведем небольшой фрагмент стихотворения И. В. Гете «UmMitternacht» в переводе ученицы 10-го класса ЭМЛ № 29 Гущиной Юли:

Um Mitternacht ging ich nicht eben gerne  
Klein-kleiner Knabe, jenen Friedhof hin  
Zu Vaters Haus, des Pfarrers; Stern am Sterne  
Sie leuchteten doch alle gar zu schoen:  
UmMitternacht.

В ночи, когда везде темно и тихо,  
Бреду я прочь от кладбища тайком  
В отцовский дом, священный, где высоко,  
Блестит звезда той совершенной красоты  
В полуночи.

### **Литература**

1. *Березина Н. В.* Стихотворно-песенный материал на уроках французского языка // <http://festival.1september.ru/articles/500612/>

***Бызова О. В.***

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ (СИСТЕМА СПО НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ)**

Традиционное обучение иностранному языку в неязыковом учебном заведении ранее представляло собой выполнение упражнений на чтение, понимание и перевод текстов, в том числе специальных, изучение грамматики и т. д. Сейчас необходимо переместить акцент в обучении на новые педагогические технологии, которые немыслимы без широкого использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), позволяющих реализовать дидактические принципы индивидуализации и дифференциации, творческой активности, наглядности, перехода к самообразованию, шире использовать исследовательские и поисковые методы.

Можно выделить ряд дидактических задач, которые решаются в процессе преподавания иностранных языков с помощью ИКТ: формирование и совершенствование языковых навыков и умений чтения, письма, говорения, аудирования; расширение активного и пассивного словарей; приобретение культурологических знаний; формирование навыков работы в группе.

Одной из самых распространенных составляющих информационных технологий является компьютерная технология. Под «компьютерной информационной технологией» подразумевается совокупность систематических и массовых способов и приемов обработки информации во всех видах человеческой деятельности с использованием современных средств вычислительной техники и программного обеспечения [Каплина 2011].

В своей педагогической деятельности мы используем следующие компьютерные программы: Microsoft Word, Microsoft Internet Explorer, Microsoft PowerPoint, Windows Movie Maker, HotPotatoes, компьютерные обучающие программы, материалы Deutsche Welle на видеохостинге YouTube.

В настоящее время разрабатывается методика обучения иностранному языку с использованием Интернета. Существуют сторонники идеи обучения языку только с помощью сети, без традиционной работы с учебником. Но большинство преподавателей предпочитают использовать Интернет наряду с традиционными средствами обучения, интегрируя его в учебный процесс [Сакратова].

Естественно, главная цель обучения иностранному языку – формирование коммуникативной компетенции. Для этого с помощью Интернета можно включать материалы сети в содержание урока, проводить самостоятельный поиск информации студентами, получать культуроведческие знания, включающие в себя речевой этикет, особенности речевого поведения различных народов в условиях общения, особенности культуры, традиций страны изучаемого языка и т. д.


На данный момент существует огромный выбор мультимедиапродуктов, Интернет-страничек, содержащих информацию, необходимую для изучения иностранного языка, электронных учебников, баз данных с тематическими текстами и упражнениями.

Начиная с I курса обучения я широко использую материалы сайта [www.de-world.de](http://www.de-world.de): Audiotrainer, DeutschInter-

aktiv, на котором зарегистрированы многие наши студенты. На II–III курсах обучения специальности «Менеджмент» используются материалы сайта [www.de-world.de](http://www.de-world.de) «Marktplatz», для тренировки и контроля усвоения грамматического материала – материалы сайта [www.grammade.ru](http://www.grammade.ru).

Один из самых популярных вариантов использования Microsoft Power Point – создание презентаций самими студентами. Создавая презентацию, они сочетают все виды речевой деятельности, осваивают работу с компьютером, учатся выбирать главное, концентрировать свою мысль. Доклады и рефераты, которые сдавали студенты, как правило, не звучали на уроке из-за отсутствия времени. Презентации же можно включить в урок, в объяснение учителя или при проверке домашнего задания. Зная, что работа будет востребована, они более серьезно относятся к такому домашнему заданию. Часто студент, уровень обученности которого по немецкому языку не очень высок, благодаря созданной презентации может прожить ситуацию заслуженного успеха.

Кроме презентаций, на уроках я использую видеоролики из сети Интернет. Как правило, они содержат более современный, чем в учебнике, информационный материал. Студент, не имеющий возможности побывать в стране изучаемого языка, может сделать это виртуально – пройти по Берлину, посетить Дрезденскую картинную галерею, полюбоваться красотами австрийских озер, услышать тирольские мелодии. Все это наталкивает студентов на необходимость уделять больше внимания изучению немецкого языка, чтобы в будущем подобная экскурсия стала реальностью.

<p><i>Использование видеороликов на уроке</i></p> <p><b>Was haben die Touristen besucht? Was haben sie gekauft? Wohin möchten sie weiter?</b></p> 	<p>Работа над фильмом проходит в индивидуальном режиме (с наушниками, студент работает в своем ритме, при необходимости просматривая фильм неоднократно).</p> <p>Затем студенты отвечают на ряд вопросов.</p>
---	---

Кроме готовых к использованию материалов, современный преподаватель имеет возможность создавать свои собственные электронные учебные пособия.

Использование пакета программы HotPotatoes позволяет готовить к урокам интерактивные тесты, в том числе с использованием графических изображений, аудио- и видеофрагментов. Для специальности «Техническое обслуживание и ремонт автотранспорта» нами подготовлен ряд такого рода заданий (см. *Приложение*).

Программы PowerPoint и MicrosoftOffice позволяют создавать учебные материалы для реализации конкретных учебных задач наряду с обучающими компьютерными программами и электронными учебными пособиями.

Разработанное нами учебное электронное пособие «Разговорный немецкий язык» содержит такие темы устной речи, как «В кафе, ресторане», «В отеле», «Хобби», «Покупки», «Как спросить дорогу».

Электронное пособие «Деловой немецкий язык» охватывает темы делового общения: «Устройство на работу», «Телефонный разговор», «Деловая корреспонденция». Они содержат учебный материал, дополняющий материал основных учебников.

## Nach dem Weg fragen



Из этого урока вы узнаете:

Как спросить дорогу?  
Как ответить на вопрос «как пройти...»?  
Спросить, где остановка транспорта?  
Спросить, где Вам следует выходить?

Разработал:  
Преподаватель немецкого языка  
Бызова Ольга Владимировна  
Ижевский государственный  
политехнический колледж

Фрагмент пособия

## Prospenräume duanoo «Entschuldigung, wo ist die Thomaskirche?»

Entschuldigung, wo ist die Thomaskirche?

- Die Thomaskirche, das ist nicht weit von hier.
- *Kann man dort hin zu Fuß gehen?*
- Ja, Sie gehen diese Straße immer geradeaus, an der Uml vorbei, bis an die Kreuzung. Nach ungefähr 200m ist links die Thomaskirche.
- Vielen Dank.

Danke, wo ist die Thomaskirche?

- Thomaskirche, это недалеко отсюда.
- *Туда можно пройти пешком?*
- Да, идите прямо по этой улице мимо университета до перекрестка. Через примерно 200м слева будет Thomaskirche.

Большое спасибо.

Задания со знаком динамика озвучены

Необходимость создания таких пособий появилась ввиду отсутствия учебных материалов, полностью адаптированных для студентов средних профессиональных учебных заведений, для которых немецкий язык не является основным предметом. Учебный материал представлен с использованием различных средств сообщения информации – текста, иллюстраций, звука, видеоизображения ситуаций, которые встретятся в повседневной жизни, предполагается последующее моделирование этих ситуаций. В пособии используется собственное видео, в котором снимались студенты колледжа и немецкие студенты, обучающиеся в Ижевске.

Пособие позволяет реализовать информационную и коммуникативную компетенцию студентов. Педагогическая целесообразность применения данного электронного средства обучения состоит в том, что оно позволяет реализовать методические цели, которые не могут быть реализованы с помощью бумажного учебника. Это наличие аудио-, видеозаписей.

Учебное электронное издание предполагает его эксплуатацию в учебном учреждении на персональных компьютерах, работающих автономно, а также в локальной сети. Изучение учебного курса может осуществляться в индивидуальном, различном темпе, студенты могут возвращаться к предыдущим слайдам, просматривать



аудио- и видеофайлы столько раз, сколько им необходимо для понимания.

<p>Посмотрите видеоролик «Wo ist Beethovenstraße?» и скажите, что верно, а что нет.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>■ Das Mädchen sucht die Kaiserstraße.</li><li>■ Sie fragt danach 4 Personen.</li><li>■ Die Straße befindet sich neben dem Krankenhaus.</li><li>■ Man muß geradeaus gehen, dann ist dahinten das Krankenhaus. Dann links bis zum Rathaus. Und dann rechts.</li><li>■ Das ist weit von hier.</li></ul> 	<p>Просмотрите видеоролик. Ответьте на вопросы</p> <ul style="list-style-type: none"><li>■ Was sucht die Kundin?</li><li>■ Welche Farbe möchte sie?</li><li>■ Welche Größe?</li></ul> 
<p>Посмотрите видеоролик «Johanna fragt nach dem Weg»</p>  <p>Ответьте на вопросы:</p> <p>Wohin fährt Johanna?</p> <p>Welche Nummer muss sie nehmen?</p> <p>Muss sie umsteigen?</p>	<p>Приём на работу</p> 

Таким образом, применение ИКТ позволяет, во-первых, разнообразить уроки и проводить их на более высоком уровне, во-вторых, увидеть продвижение каждого студента в процессе обучения, в-третьих, осуществляет дифференцированный подход к обучению. Студенты, проверяющие свои знания при помощи компьютера, чувствуют себя менее скованными и задания выполняют даже те, кто обычно стремится избегать ответов на уроках.

### Литература

1. Каплина Л. Ю. Внедрение информационных технологий обучения в процесс профессиональной подготовки специалистов технического университета (на примере иностранного языка). – Самара: СГТУ, 2011.

2. *Сакратова М.* «Интернет на уроке немецкого языка». – Режим доступа: [http://marinasakratova.ucoz.ru/publ/quotinternet\\_na\\_uroke\\_nemeckogo\\_jazykaquot/1-1-0-4](http://marinasakratova.ucoz.ru/publ/quotinternet_na_uroke_nemeckogo_jazykaquot/1-1-0-4) (дата обращения 7.12.11).
3. *Макаревич И. Г.* Интернет на уроках немецкого языка // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 6.
4. Общие требования к электронным средствам обучения для общеобразовательных школ. – Режим доступа: [http://www.superinf.ru/view\\_article.php?id=416](http://www.superinf.ru/view_article.php?id=416) (дата обращения 7.09.11).

## Приложение

### Тест «Kraftwagen»

**Заполните пробелы, затем нажмите " Проверить "**  
**для проверки ответов.**

[?] ist ein vier- oder mehrrädiges Fahrzeug. In Normalbauweise besteht der Kraftwagen aus dem  [?] und  [?]. Das Fahrgestell besteht aus dem Fahrwerk und dem darauf montierten Triebwerk. Zum Fahrwerk gehören:  [?], die Räder,  [?], die Federung,  [?] und die Lenkung.  [?] bildet das tragende Gerüst für den Aufbau.  [?] der Kraftwagen werden als Scheibenräder ausgeführt, sie sind immer bereift. Über  [?] stützt sich der Rahmen gegen die Radachsen ab. Alle Bauteile, die Kräfte zwischen  [?] und  [?] übertragen oder der Radführung dienen, zählen zur Radaufhängung. Als  [?] ist heute die Allradbremse allgemein üblich. Jedes Rad ist mit einer Bremse ausgerüstet. Die Betätigung der Bremsen erfolgt durch einen  [?] (oder durch einen  [?] (Handbremse). Das Triebwerk eines Kraftwagens besteht aus dem Motor und den

[?] (Kupplung, Getriebe, Wellen u.  
a.).  [?] gibt dem Wagen die äußere Form.  
**Проверить Подсказка**

*Воеводина О. С.*

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ ПРИ  
ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ  
(НА ФАКУЛЬТЕТЕ МЕДИЦИНСКИХ БИОТЕХНОЛОГИЙ)**

В современной методике обучения иностранным языкам понятие «метод» достаточно многогранно. Это и методическая система, направление в обучении в конкретный период времени, и способ достижения определенной цели в преподавании и изучении. Также можно утверждать, что методы – это совокупность приемов и способов совместно организованной деятельности преподавателя и учащегося, в результате которой личность обучаемого развивается, он достигает определенного уровня владения ИЯ, повышается его способность коммуницировать на иностранном языке, понимать и познавать изучаемую культуру. В проектной методике заложена возможность активизации познавательной деятельности. Проект позволяет применять речевые навыки и умения на практике, приближая учебные ситуации к реальной жизни. Учащийся сам включается непосредственно в процесс поиска и изучения информации, анализирует ее, делает выводы и презентует ее коллегам-одногруппникам.

Создаваемый студентами на уроках английского языка проект – это самостоятельно планируемая и реализуемая учащимися работа, которой часто предшествует интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности, например, ролевой игры, поисковой деятельности, анкетирования, дискуссии. Практически все проекты интегративны по своей сути, что усиливает межпредметные связи

при обучении английскому языку, наполняя содержание важным на той или иной стадии обучения смыслом и осуществляя опору на практические виды деятельности.

Учащиеся сами стремятся найти и разрешить проблему, лично значимую и интересную для них, делая, таким образом, работу над проектом творческой и лично ориентированной. Студенты самостоятельно переносят приобретенные знания, умения и навыки в новую, сначала еще непривычную, ситуацию использования, что развивает коммуникативное владение иностранным языком и творческую компетенцию. Создается естественная ситуация, где учащиеся в разговоре свободно используют английский язык, так как акцент ставится не на языковой форме высказывания, а на его содержании.

Итак, учащийся проявляет творчество и активен в ходе выполнения проекта. Даже самый в языковом отношении слабый интроверт не просто подчиняется воле преподавателя, но может проявить самостоятельность, фантазию, активность. Это объясняется тем, что проектная методика поощряет взаимодействие учащихся для достижения результата, исключая возможность формального изучения иностранного языка. Разработка проекта функционально меняет обязанности преподавателя и студента. Учащийся выбирает, организует, фактически конструирует содержание обучения, тогда как преподаватель только помогает, консультирует и корректирует.

Таким образом, проектная методика путем создания определенных условий позволяет приблизить процесс овладения иностранным языком к естественному процессу, характерному для аутентичного контекста. Данный метод придает процессу обучения лично ориентированный характер и отвечает новейшим целям обучения.

В обучении студентов-биотехнологов (ФМБТ, УдГУ) используются проекты, рассчитанные как на урок, так и на более длительный период – от одной недели до месяца (примерно 1 модуль). Все проекты могут быть индиви-

дуальные («Моя будущая специализация», «Моя курсовая работа» и пр.) и групповые («Наша лаборатория», «Исследование иммунной системы» и пр.). Также они могут иметь ярко выраженную билингвальную направленность, как, например, составление терминологического словаря. Для проекта важно конечное его выражение – это может быть постер, презентация, коллаж, газета, словарь, сказка, график, сценка, фоторепортаж и многое другое. Перед учащимися ставится конкретная цель, которая имеет практический, а не языковой результат, т. е. язык употребляется для коммуникации, позволяя вместе открывать новое, выражая свои мысли и опыт. Стоит отметить, что обязательным условием работы над проектом является его финальная защита и коллективное обсуждение. Это позволяет объективно оценить выполненный проект и подытожить приобретенные знания и умения. Следовательно, каждый проект должен иметь следующие основные этапы:

- постановка проблемы и темы проекта;
- сбор информации;
- обсуждение первых, черновых набросков, координация участников проекта (при групповой работе) и дальнейший поиск новой информации;
- анализ найденной информации, приведение ее к желаемой конечной форме, документирование;
- презентация проекта, обсуждение и подведение итогов.

В качестве примера рассмотрим проект студентов II курса факультета медицинских биотехнологий «*Ourlaboratory*», целью которого является фоторепортаж или презентация (на выбор) устройств, находящихся в лабораториях, а также объяснение их функций. Учащиеся в группах определяют стратегическую идею проекта и тактические шаги по ее осуществлению. Они уже знакомы и используют данные устройства для опытов, выполняют лабораторные

работы, однако перед студентами стоит новая в языковом плане задача – назвать эти приборы на английском языке и объяснить их действие на ИЯ.

Сбор информации, фотографирование и составление заметок проходят за пределами класса, что побуждает учащихся проявлять активность, самостоятельность, находить контакт друг с другом и, в случае необходимости, с преподавателями других дисциплин.

На определенном этапе группы информируют друг друга о собранной информации, практикуя навыки говорения и слушания и стимулируя друг друга на дальнейший поиск. Отметим, что небольшое количество русско-английских словарей содержит терминологические единицы, необходимые для описания современных приборов биотехнологических лабораторий, в результате чего студенты вынуждены активно использовать Интернет или новейшую периодику, научные работы для поиска терминологических эквивалентов на английском языке. Преподавателю при промежуточном этапе рекомендуется помогать учащимся советом, корректировать ход поиска, задавать наводящие вопросы, чтобы студенты анализировали собранные данные, добирали недостающую информацию и представляли свой проект на конечное обсуждение. Успех учащегося, занятого в проекте, может быть оценен и с позиции приобретаемых им языковых знаний, умений и навыков, и с точки зрения произошедших в его личности изменений (его отношение к обучению, активность, научная позиция).

Подытоживая кратко характеристику одного из современных методов обучения – проектного метода, стоит подчеркнуть, что он позволяет обучать иностранному языку как социальному феномену, создавая естественные условия для коммуникации. Данная методика имеет большую общеобразовательную значимость, так как в процессе работы над проектом учащиеся не только достигают определенного уровня владения ИЯ во всех видах общения (прагматический эффект), но и развивают свою социальную

компетенцию, учатся самостоятельно действовать в различных ситуациях, приобретают навык публичного выступления и умение аргументировать свое мнение и мысли.

### **Литература**

1. *Hutchinson T.* Introduction to project work. – Oxford UP, 1994.
2. *Hutchinson T. Waters A.* English for Specific Purposes: A Learning-centred Approach. – Cambridge UP, 1987.
3. *Соловова Е. Н.* Подготовка учителя иностранного языка с учетом современных тенденций обновления содержания образования // Иностранные языки в школе – М., 2001. – № 4. – С. 8–11.

***Ворошилова Н. А.***

### **ФОРМИРОВАНИЕ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ НАВЫКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ТЕХНИЧЕСКОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

Одним из важнейших видов языкового общения между людьми, говорящими на разных языках, является перевод, необходимый для обеспечения возможности общения между этими людьми и отражающий закономерности того языка, на который он делается. Сегодняшние студенты, помимо прочего, должны изучать язык современной научной и технической литературы. Трудности перевода могут быть преодолены, если выявить и проанализировать факты, обуславливающие типичные ошибки или неточности перевода. Для этого студенты учатся избегать ошибок при переводе лексики, грамматики, излагают переводимый материал, логически обосновав его.

При обучении переводу специальной литературы мы обычно обращаем внимание студентов на особенности английского языка и стиль научно-технической литературы.

Стиль научно-технической литературы характеризуется логической последовательностью изложения, точностью, сжатостью, однозначностью выражения. Это проявляется, в частности, в широком использовании инфинитивных, герундиальных, причастных оборотов, сокращений и условных обозначений.

Характерной чертой стиля научно-технической литературы является насыщенность терминами, в частности интернациональными. Интернациональные слова, о значении которых можно догадаться без помощи словаря, можно разделить на три группы:

- корневые слова (состоящие только из одного корня: flag, port, post);
- производные слова (имеющие помимо корня суффиксы и приставки: massiveness, unmusical, tactful);
- слова, образованные путем перехода из одной части речи в другую без изменения их формы (конверсия: anadvocate – toadvocate, acontact – tocontact).

Узнаются и понимаются они при чтении английского текста неодинаково. Среди корневых интернациональных слов легче всего узнаются слова, буквенный состав которых в русском и английском совпадают: sport, interval, million. Не представляют особой трудности слова, имеющие незначительные различия в буквенном составе, но полностью совпадающие по значению: marshal, shock, chance. Сложнее распознавать слова, буквенный состав которых в английском и русском языках в основном совпадает, но значения могут быть разными. Например, слово to examine переводится еще и как *исследовать*, слово to occur – как *занимать*. Наиболее трудными для узнавания в этой группе являются слова, значительно отличающиеся по буквенному составу, хотя их значения совпадают: chorus (хор), myth (миф).

В группе производных интернациональных слов самыми легкими для понимания являются слова, значения которых представляют собой сумму значений корня и суффиксов



(или приставок): direct – director, operate – operater. Суффикс – -er означает деятеля, суффикс -ness – -ность означает качество, состояние: aggressive + ness = aggressiveness. Несколько труднее понять производные слова, которые не имеют однокоренных соответствий в русском языке, хотя их значение тоже складывается из суммы значений корня и суффиксов (или приставок): march+er = marcher; суффикс -er означает деятеля, в данном случае – участник марша; enthusiastic (enthusiast – энтузиаст, -ic – суффикс прилагательного) – полный энтузиазма. Сложнее всего научиться выводить значения производных слов на основе осмысления их формы: non effective (non – отрицательная приставка, effective – эффективный – неэффективный; fruitless (fruit – фрукт, -less – отрицательный суффикс, соответствующий русской приставке без (с) – бесплодный).

В группе интернациональных слов, образованных бессуффиксным способом, легче всего догадаться о значении слов, которым в русском языке соответствуют слова, образованные от общего корня: rocket (n – существительное) – rocket (v – глагол) – ракета – взмывать, general (n) – general (a – прилагательное) – генерал – генеральный.

Труднее догадаться о значении слов, которым в русском языке соответствуют слова, образованные от разных корней: doctor (n) – doctor (v) – доктор – лечить; ruin (n) – ruin (v) – руины – разрушать. Наиболее трудными для понимания являются слова, значение которых можно установить только осмыслив значение первого слова, входящего в пару: expert (n) expert (a) – эксперт, т. е. специалист – опытный, квалифицированный; initial (n) -initial – (a) – инициал, т. е. начальная буква, начальный.

Таким образом, овладение догадкой требует активного, творческого отношения к языку, вдумчивого подхода и тщательного анализа.

Одна из основных трудностей перевода вообще и технического в частности – многозначность слов. Слово может иметь различные значения, поэтому при переводе

предложения необходимо из многих значений слова выбрать одно. При отборе этого значения следует исходить из общего содержания мысли, законченной в данном предложении, так же, как из общего содержания переводимого текста. Так английские слова *face*, *hand* означают не только *лицо*, *рука* (кисть руки), но также и *циферблат*, *стрелка* (если речь идет о часах). Для установления значения слова важно также определить, какой частью речи оно является в предложении. Например: *You must hand him the letter* (*hand* – глагол). – Вы должны вручить ему письма. *In applying this method we may face some troubles* (*face* – глагол). – При применении этого метода нам, возможно, встретятся некоторые трудности. Чаще всего значение слова, даже если оно употребляется неизменно в одной и той же грамматической функции, точно раскрывается лишь при условии, если оно выступает в контексте, т. е. в связи с другими словами: *Don't forget to bringt his book tomorrow*. – Не забудьте принести завтра эту книгу. *Bring your brother to the party*. – Приведите с собой на вечеринку вашего брата.

Мои студенты очень любят проводить анализ словаря технических терминов, выискивая в нем знакомые по бытовой лексике слова, но с другим значением:

*horse* – лошадь, рама  
*pig* – свинья, болванка  
*port* – порт, отверстие  
*fly* – муха, маховик  
*bed* – кровать, станина  
*nut* – орех, гайка

Студент должен много трудиться, чтобы сделать правильный перевод, учитывать все его тонкости. Самая большая трудность при переводе связана с грамматикой. В русском языке отсутствуют такие присущие английскому языку грамматические категории, как артикль, герундий, инфинитивные и причастные обороты, абсолютная конструкция. Частично не совпадают категории времени, числа, модальности, пассива, инфинитива, причастия и некоторые

другие. Обучая переводу, мы выяснили, какие грамматические формы вызывают наибольшие затруднения. Главная задача, которую мы ставим перед студентами в области грамматики при переводе, – уметь узнавать грамматическую конструкцию и правильно переводить ее на русский язык.

Прежде всего, заслуживают внимания особые случаи образования множественного числа существительных, заимствованных из греческого и латинского языков: *phenomenon* – *phenomena* (явление – явления), *formula* – *formulas*, *formulae* (формула – формулы), *datum* – *data* (данная величина – данные величины), *equilibrium* – *equilibria* (равновесие).

Следующий момент: перед существительным часто стоит одно или несколько других существительных. Начав перевод с последнего слова такой группы можно переводить предшествующие существительные существительными в родительном падеже: *silveratoms* – атомы серебра; *bond distribution alysis* – анализ распределения связей, либо прилагательным (*brickwall* – кирпичная стена), либо существительным с предлогом (*inputenergy* – энергия на входе).

Очень важно обратить внимание студентов, особенно при переводе на слух, на омонимы, слова, одинаково звучащие, но различные по значению. В русском языке примером омонимов могут служить слова: мой – в значении притяжательного местоимения – *мой дом*, а также в значении повелительной формы от глагола мыть – *мой руки*.

В английском языке примером омонимов могут служить слова: *some* – какой-нибудь, *sum* – сумма; *great* – великий, *grate* – решетка; *break* – ломать, *brake* – тормоз.

При переводе слов-омонимов необходимо исходить из контекста. Так, например, слово *son* (сын) и *sun* (солнце) произносятся как [s^n] и, конечно, предложение *The sun shines brightly* на слух не переведешь как *Сын светит ярко*, а как *Солнце светит ярко*.

Ознакомив студентов с некоторыми тонкостями перевода (здесь они раскрыты далеко не все), переходим к видам перевода: устному и письменному. С видами устного перевода мы знакомимся кратко, а виды письменного перевода изучаем подробно и учимся их выполнять.

Основной формой технического перевода является полный письменный перевод, потому что вся практически используемая информация обрабатывается в форме полного письменного перевода. Остальные формы технического перевода являются только сокращенными вариантами этой основной формы:

- а) реферативный перевод;
- б) перевод типа «экспресс-информация»;
- в) аннотационный перевод.

Следующий этап работы с текстом – выполнение различного рода упражнений:

1. Answer the following questions. – Ответьте на следующие вопросы.
2. Find Russian equivalents to. – Найдите русские эквиваленты к.
3. Translate into Russian paying attention to Infinitive (Passive Voice, Participle I, Participle II etc). – Переведите на русский язык, обращая внимание на инфинитив (страдательный залог, причастие I, причастие II и т. д.).
4. Fill in the blanks. – Заполните пропуски.
5. Say what is true and what is false. – Скажите, что правда, а что неправда.
6. Finish the sentences. – Закончите предложения.

Данные виды упражнений позволяют студентам лучше понять текст, осмыслив его, пересказать содержание.

Таким образом, овладение основными навыками технического перевода доставляет студентам радость познания, позволяет сконцентрировать внимание студентов на иностранном и русском языках, на способности давать имена вещам, процессам, явлениям.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ  
ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ  
СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

В новых социально-экономических условиях значительно возросли требования к профессиональной компетентности, гибкости, способности к творчеству будущих специалистов. Стратегическое направление развития образования в современном обществе предусматривает, что выпускники высшей школы будут уметь применять приобретенные знания на практике для решения разнообразных профессиональных проблем, возникающих на жизненном пути; критически мыслить, генерировать новые идеи; общаться с представителями различных социальных групп, умело выходя из любых конфликтных ситуаций; адаптироваться в изменяющихся жизненных ситуациях; осуществлять международное сотрудничество в сфере профессиональной коммуникации; самостоятельно работать над развитием нравственности, интеллекта, повышением общекультурного уровня.

Профессионально-ориентированную технологию обучения в системе высшего профессионального образования можно рассматривать как систему психологических, общепедагогических, дидактических процедур взаимодействия педагогов и студентов с учетом их способностей и склонностей, направленную на реализацию содержания, методов, форм и средств обучения, адекватных целям образования, будущей деятельности и профессионально важным качествам специалистов.

В современных условиях иноязычное общение становится существенным компонентом будущей профессиональной деятельности специалиста, в связи с чем значительно возрастает роль дисциплины «иностранный язык» в неязыковых вузах. Государственный образовательный

стандарт высшего профессионального образования требует учета профессиональной специфики при изучении иностранного языка, его нацеленности на реализацию задач будущей профессиональной деятельности выпускников.

Особую актуальность приобретает профессионально-ориентированный подход к обучению иностранного языка в технических вузах, который предусматривает формирование у студентов способности иноязычного общения в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления.

Под профессионально-ориентированным понимается обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемого особенностями будущей профессии или специальности. Оно предполагает сочетание овладения профессионально-ориентированным иностранным языком с развитием личностных качеств обучающихся, знанием культуры страны изучаемого языка и приобретением специальных навыков, основанных на профессиональных и лингвистических знаниях. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку признается в настоящее время приоритетным направлением в обновлении образования.

Переход от общего курса иностранного языка к профессионально-ориентированному должен отражаться в учебных программах, которые, в свою очередь, опираются на установленные Государственным образовательным стандартом требования. Наличие учебной программы ведет к определению сформированности коммуникативной компетенции у студентов. При разработке программы по иностранному языку для студентов технических специальностей следует руководствоваться следующими практическими целями обучения: 1) овладение навыками чтения литературы по специальности (профессионально-ориентированное чтение); 2) овладение навыками устной речи.

В процессе осуществления практических целей решаются воспитательные, образовательные и развивающие задачи.

Языковая подготовка в высших технических учебных заведениях постоянно подвергается довольно существенным изменениям. Поскольку знание иностранного языка открывает неограниченный доступ к различным источникам научной информации, дает возможность ознакомиться с достижениями мировой культуры, науки и техники, студентам технических вузов иностранный язык необходим, главным образом, для более глубокого освоения специальности и для практического использования в профессиональной деятельности. Таким образом, все более высокие требования предъявляются к овладению иностранным языком как средством межкультурного общения и, соответственно, чтением как видом опосредованного общения между людьми. В современной методике обучения иностранным языкам чтение признается одним из основополагающих умений, без освоения которого невозможно дальнейшее обучение. Чтение как речевая деятельность всегда целенаправленно, его целью является извлечение информации, содержащейся в записанном речевом произведении – тексте.

Студенты, получающие высшее образование, должны уметь свободно читать профессионально-ориентированные тексты по своей специальности. Поэтому одной из задач обучения иностранному языку в техническом вузе является формирование у студентов умений работать с оригинальной литературой на иностранном языке по специальности.

Кроме того, на базе читаемого текста можно обучать и другим видам речевой деятельности: говорению, аудированию, письму на изучаемом языке. Таким образом, перед преподавателями иностранных языков в высшей школе сегодня остро стоят задачи выработки методов обучения чтению, соответствующих современным требованиям.

Появилась настоятельная необходимость по-новому взглянуть на процесс обучения вообще и на обучение ино-

странному языку в частности. Иноязычное общение становится существенным компонентом профессиональной деятельности специалистов.

В ходе последних десятилетий благодаря расширению международных связей, сотрудничества во всех сферах человеческой деятельности, увеличению количества информации на разных языках возрастает потребность в людях, умеющих ее принять и использовать в тех или иных целях. Современный специалист должен уметь работать с информацией из любой области человеческой деятельности, находить ее в различных источниках, включая источники на иностранном языке.

*Пирожкова Л. Н.*

#### **К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ ДИПЛОМИРОВАННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ**

Практика проведения экзаменов дипломированных специалистов убедительно свидетельствует о том, что многие из них часто недостаточно понимают речь на иностранном языке, имеет место замедленная реакция в ответах на вопросы экзаменаторов, неумение творчески использовать имеющиеся знания для ведения диалога, затруднение в беседе.

Возможно, одной из причин является то, что дипломированные специалисты часто оказываются неподготовленными к участию в дискуссии в силу недостаточной сформированности дискуссионных умений.

Поэтому очень важна активная речевая практика в профессиональной деятельности с явно выраженными и присущими ей коммуникативностью и ситуативностью.

Положительным моментом в обучении дипломированных специалистов является мотивация, осознание необходимости знания языка в их профессиональной деятельности не только для получения информации из зарубежных науч-



но-технических источников, но и для общения в связи с расширением сотрудничества с иностранными специалистами.

При обучении дипломированных специалистов в современных условиях благоприятную основу для возникновения устойчивого познавательного процесса для изучения языка создает их ведущая профессиональная деятельность, при условии, если специалист правильно определил и осознал место иностранного языка в своей профессиональной деятельности (адекватно своим профессиональным задачам). В таком случае наблюдается динамика превращения познавательного интереса в потребность усвоения иноязычных речевых умений, причем учебная речевая деятельность на иностранном языке при достижении определенных качественных параметров постепенно становится органической частью профессиональной деятельности специалиста. Учет специфики уровня этого перехода и взаимовлияния является одним из источников активизации познавательного процесса.

Высокая профессиональная мотивированность, четкая соотнесенность учебных и профессиональных целей позволяют создавать в процессе обучения естественные коммуникативные ситуации, направленные именно на овладение навыками общения.

Поэтому при определении содержания обучения следует отобрать типичные ситуации профессионального общения и соответствующие им коммуникативные задачи, соотнести эти ситуации с речевыми единицами, т. е. каждой ситуации профессионального общения должен соответствовать свой набор речевых единиц (формул).

Используя речевые формулы, научный работник должен уметь вести беседу на иностранном языке по широкому профилю научной современной действительности и по узкому профилю своего научного исследования. Нам представляется, что будущий научный работник должен знать проблемы научного развития как в собственной стране, так и за рубежом, с одной стороны, а с другой –

обосновать актуальность собственной темы исследования, охарактеризовать работу всего научного направления в целом, дать определение основных научных понятий собственной темы исследования, практический обзор имеющихся аналогичных исследований в собственной стране и за рубежом с оценкой их актуальности и практической ценности.

Лишь систематическое проигрывание ситуации в профессиональной деятельности поможет быстро мобилизовать все знания и умения и правильно реагировать в заново возникающей речевой ситуации.

Поэтому необходимо постоянно на занятиях моделировать возможные ситуации, связанные не только с научными проблемами, такими как направление научной работы университета, но и с проблемами международного научного сотрудничества.

На первом этапе развития устной речи важно научить беседе. Побудить к высказыванию можно с помощью вопросов: «Заинтересовала ли вас данная проблема?», «Согласны ли вы с таким ее решением (с такой постановкой вопроса?)», «Перспективно ли данное направление?». Следующими этапами могут быть дискуссии по проблеме, организация и проведение «круглого стола», ролевых и деловых игр, case study.

Известно, что практическое владение иностранным языком реализуется как в диалогической, так и в монологической речи. В случае монологической речи – это умение строить устный реферат, составлять конспекты и тезисы. Динамизм развертывания диалогического общения проявляется в полемических диалогах-распросах, в ролевой и деловой игре, а также в дискуссии, что объясняется, вероятно, общим эмоционально-экспрессивным фоном речевого общения.

Участники дискуссии должны обладать высокой культурой общения, уметь строить свои высказывания адекватно замыслу, логически верно доказывать свою точку

зрения, точно воспринимать речь собеседника, прогнозировать ход беседы, контролировать свои речевые действия, соотносить собственную роль и позицию в речевом общении с позицией оппонента. Таковы конечные цели, которые должны быть достигнуты для обеспечения успешности дискуссии.

Основные сюжетные линии ролевой или деловой игры должны концентрироваться вокруг проблем, представляющих профессиональный интерес, вызывающих конфликтную ситуацию или информативную недостаточность. В условиях деловой игры усвоение новых лингвистических знаний накладывается на обучение профессиональной деятельности. Мотивация, интерес и социальный статус участников игры обуславливаются возможностями диалогического общения при решении проблемных задач. Деловые игры и дискуссии должны организовываться таким образом, чтобы они были жестко управляемыми на начальном этапе обучения, частично управляемыми на среднем и минимально управляемыми на продвинутом этапе обучения.

Наиболее полно формируются и проверяются в рамках ролевой / деловой игры основные компоненты коммуникативной компетенции в говорении: собственно лингвистический компонент, стратегический, дискурсивный и прагматический.

В качестве завершающего этапа, где соединяются диалогическая и монологическая речь, может быть научная конференция, которая должна реализовываться как умение начать и вести неподготовленное творческое высказывание по широкому кругу проблем научного характера.

Главным условием успеха таких творческих видов работы является коммуникативный характер обсуждаемой проблемы, ее актуальность и связь с непосредственным кругом интересов специалистов. Участники дискуссии или ролевой / деловой игры формируют основные положения и выводы научного сообщения, определяют его положи-

тельные и отрицательные стороны, актуальность для практического использования.

Преподаватель должен уметь организовать продуктивное учебное взаимодействие и обеспечить мотивацию слушателей. Должно быть продуктивное взаимодействие преподавателя со слушателями и между слушателями, при котором активизируется творческая деятельность слушателей. Совместные действия и складывающиеся в их процессе межличностные отношения – это средство высокой активности, и при их адекватном синергизме обучаемый испытывает ощущение творческой полноценности.

Суммируя сказанное, отметим, что наиболее продуктивным способом обучения дипломированных специалистов профессиональному общению является коммуникативно-деятельностный подход, предлагающий включение в учебный процесс ролевых и деловых игр, а также дискуссий. Их эффективность повышается при условии применения игр нарастающей трудности. Это может быть достигнуто путем варьирования степени управления деятельностью.

Данный подход предполагает такую организацию учебного процесса, при которой конечная цель – научить обучаемого адекватно ориентироваться в коммуникативной ситуации, соотносить языковые средства с задачами и условиями общения.

Он вырабатывает высокую мотивацию, что стимулирует процесс усвоения, высвобождает резервы памяти, развивает раскованность, способствует преодолению страха перед говорением.

### **Литература**

1. *Алексеева И. С.* Профессиональный тренинг переводчика. – С.-Петербург: Союз, 2005.
2. *Мирзоян А. Л.* Использование ролевых игр для обучения профессиональному диалогическому общению на иностранном языке: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1985.

**DIE DURCHSETZUNG DER BOLOGNA PRINZIPIEN  
AM LEHRSTUHL FÜR DEUTSCHE PHILOLOGIE**

Unsere enge Zusammenarbeit mit Deutschland, genauer gesagt mit Lüneburg, hat vor vielen Jahren begonnen. Als Ausgangspunkt der erwähnten Kooperation mit Lüneburg soll man die nützliche Tätigkeit unseres Kollegen, A.S. Nedobuch nennen. Diese Zusammenarbeit wurde aber aus gewissen Gründen unterbrochen. Nach einiger Zeit haben wir verstanden, dass die internationale Kooperation in der Umgestaltungszeit ein nicht wegzudenkender Bestandteil der Tätigkeit am Lehrstuhl ist. Besonders wichtig war das für die Umstellungszeit auf Bachelor- und Masterstudiengänge. Die Tätigkeit des Lehrstuhls in Richtung Bologna soll man aus der Sicht des Austausches des Lehrstuhls mit der Lüneburger Universität und unserer Zusammenarbeit mit der Robert Bosch Stiftung betrachten.

Zum heutigen Stand unserer universitären Beziehungen mit der Lüneburger Universität sind wir durch bestimmte Phasen gekommen. Als vorerste Phase wäre die Phase der Wiederherstellung der Beziehungen mit Herrn Wilhelm Tietje, der damals als Rektor einer der Hauptschulen Lüneburgs tätig war, und mit Herrn Wolfgang Senne, mit dem ehemaligen Direktor des Gymnasiums «Johanneum» und zu jener Zeit dem Vorsitzenden des Bürgervereins der Stadt Lüneburg, zu nennen. Diese zwei angesehenen Menschen trugen zu einer aktiven Entwicklung der freundschaftlichen Beziehungen zwischen zwei Städten: Ischewsk – Lüneburg bei. Das Wichtigste aber, was sie für unseren Lehrstuhl gemacht hatten, war das Arbeitstreffen mit Kollegen aus der Lüneburger Universität. Danach folgten andere Phasen des Aufstiegs unserer wissenschaftlichen Kooperation: eine gemeinsame wissenschaftliche Konferenz (unter Leitung der Professorin Christina Garbe), die gemeinsame Arbeit an verschiedenen Projekten mit dem Lektor der Lüneburger Universität Martin Groß, der uns gelehrt hat, wie man an

Projekten mit finanzieller Förderung arbeiten soll. Eben dieser Mann, Martin Groß, half uns die akademische Mobilität der Studenten unserer Fakultät zu entwickeln. Durch die Aktivitäten dieser zwei Kollegen wurden die Dozenten des Lehrstuhls für deutsche Philologie mit den Besonderheiten des europäischen Hochschulbildungssystems vertraut gemacht.

Allmählich wurden die Lehrkräfte des Lehrstuhls «in den Strudel» der Bologna-Ereignisse in Europa hineingezogen. Seit 2004 besteht am Lehrstuhl für Deutsche Philologie der Udmurtischen Staatlichen Universität das Lektorat der Robert Bosch Stiftung. Seit September 2006 wirkt der Lehrstuhl mit den Lektoren dieser Stiftung im Profil «Bildungsmanagement» mit.

Unser Weg zu Bologna ist ähnlich den Wegen der anderen europäischen Universitäten in derselben Richtung. Zuerst haben wir uns mit der Theorie des «Bologna – Prozesses» vertraut gemacht. Eine wöchentlich am Lehrstuhl tagende Arbeitsgruppe hat sich mit vielen Fragen des Bologna Prozesses auseinander gesetzt. In der Anfangsphase nach der Profileinführung ging es um die Festlegung konkreter Aufgabenfelder. Im Mittelpunkt stand der Informationserwerb zu den Einzelelementen der Studienreform im Rahmen des Bologna-Prozesses. In der selben Phase wurde eine Reihe von wissenschaftlichen Artikeln zur Problematik des Bologna Prozesses publiziert:

- Die Entwicklung des Systems der Qualitätssicherung in Europa und Russland;
- Die Reformierung des Hochschulsystems in Russland;
- Implementation of Bologna principles in European Higher Education Area;
- Staatliche und Nicht-Staatliche Systeme der Qualitätssicherung der Hochschulbildung in Russland und im Ausland;
- Die Implementierung von Bologna Prinzipien im Fremdsprachenunterricht;

– Qualitätssicherung und Qualitätssicherungsagenturen in Russland [1].

Nach der Phase des Wissenserwerbs wurde an konkreten Aufgaben wie der Frage der Kompetenzbeschreibung der Studiengänge «Übersetzungswissenschaften und Philologie» und der Frage der Einführung der Lehrevaluation (studentische Lehrveranstaltungskritik) gearbeitet. Als Ergebnis dieser Tätigkeit der Arbeitsgruppe wurde ein Buch veröffentlicht, das die Projekte inhaltlich beschreibt und eine Art methodische Anleitung enthält [2]. In verschiedenen Seminaren auf Universitätsebene wurden die Projekte zur Kompetenzbeschreibung und zur Qualitätssicherung einem breiten Publikum an der Universität vorgestellt.

Durch die Tätigkeit der Bologna-Gruppe sind die Mitarbeiter des Lehrstuhls mit den aktuellen Bildungsstandards vertraut und setzen diese in ihrer täglichen Arbeit um. Die Ergebnisse der Arbeitsgruppe werden regelmäßig an die anderen Mitarbeiter der Fakultät und der Universität weitergegeben. Dabei werden verschiedene Formen des Wissensmanagements angewendet: Lehrstuhlsitzungen, an denen die Empfehlungen des Bologna-Prozesses thematisiert werden, universitäre Seminare, wissenschaftliche Konferenzen, Fernkonferenzen mit internationaler Mitwirkung, Zusammenstellung und Herausgabe von wissenschaftlichen Heften, Verankerung eines Lektorats der Robert Bosch Stiftung und der Bologna Gruppe am Lehrstuhl in verschiedenen Subeinheiten der Universität.

Zudem haben die Kollegen in Zusammenarbeit mit den Boschlektoren eine Seminarreihe mit Absolventen des Instituts für Fremdsprachen und Weltliteratur durchgeführt, um das Thema der Arbeitsmarktqualifikation zu intensivieren.

Die studentische Lehrevaluation wird von dem Boschlektor und den Lehrkräften des Lehrstuhls weiter betreut. Die Lehrevaluation umfasst immer mehr Studienjahre. Um die Vernetzung der Deutschdozenten und der Studierenden zu verbessern, werden alle diese Lehrveranstaltungen allen Deutschdozenten, bzw. Studierenden angeboten, d.h. es nehmen

Lehrende sowie Studierende der anderen Lehrstühle an den Bologna Veranstaltungen teil.

Die Kollegen am Lehrstuhl für deutsche Philologie haben von der Zusammenarbeit mit der Robert Bosch Stiftung und den Kollegen der Lüneburger Universität sehr profitiert. Sie haben sich mit der Implementierung von Reformelementen des Hochschulwesens auseinandergesetzt und sind derzeit in der Lage sich wissenschaftlich mit den Themen der Hochschulreform zu beschäftigen. Auf diese Weise wurde eine engere und intensivere Zusammenarbeit zwischen den Mitarbeitern des Lehrstuhls für deutsche Philologie und den deutschen Kollegen aus der Lüneburger Universität und Lektoren der Robert Bosch Stiftung möglich.

### **Literatur**

1. *Платоненко Н. М.* Развитие системы качества в Европе и России // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота, 2008. – № 10 (17): Педагогика, психология и методика их преподавания: в 2 ч. – Ч. 1. – С. 131–133.
2. К вопросу о реформировании системы высшего образования в России // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота, 2009. – № 10(29): Педагогика, психология, социология и методика их преподавания: в 2 ч. – Ч. 2. – С. 91–94.
3. Реализация принципов Болонского процесса в общеевропейском образовательном пространстве // Многоязычие в образовательном пространстве (Multilingualism in Educational Space): сб. статей к 60-летию проф. Т. И. Зелениной: в 2 ч. – М.: Флинта: Наука, 2009. – Ч. 2: Педагогика, лингводидактика. – С. 27–32.
4. Качество образования и система оценки качества высшего образования в России // Современные модели в преподавании иностранных языков и культур в контексте менеджмента качества образования: материалы



- IV всерос. (с междунар. участием) конф. 20 апреля 2010 г. – М.: РГСУ, 2010. – Т. 1. – С. 56–60.
5. К вопросу о государственных и негосударственных системах оценки качества высшего образования в России и за рубежом // Учитель XXI века: стратегии профессионального взаимодействия и саморазвития: материалы всерос. науч.-практ. конф. 23–24 марта 2010 г. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2010. – С. 332–335.
  6. Претворение принципов Болонского процесса в профессиональном иноязычном образовании // Международное сотрудничество: интеграция образовательных пространств: материалы II междунар. науч.-практ. конф. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2011. – С. 154–158.
  7. Реализация принципов Болонского процесса (из опыта работы): учебно-метод. пособие (на рус. и нем. яз.) / Н. М. Платоненко, А. Польш, Е. В. Тройникова, М. В. Опарин; Удмурт. гос. ун-т. – Ижевск, 2008.

*Савелькина Е. Р.*

### **ЛОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПЕРЕВОДЧИКА**

В последнее время большое внимание уделяется исследованию когнитивных аспектов процесса перевода (см. работы Н. А. Кашириной, Л. К. Латышева, А. Л. Семенова, Р. Ладо, Я. И. Рецкер, Л. М. Малых и др.). В этой области важную роль занимает изучение критического мышления переводчика. В данной статье мы рассмотрим критическое мышление в процессе перевода, а также один из способов структурирования языковых знаний – метод логического моделирования и соотнесем переводческие действия с моделями межъязыковых соответствий.

## *1. Критическое мышление и перевод*

В XX в. философ и социолог Карл Поппер заложил основы философской концепции критического рационализма. Он полагал, что основной деятельностью индивида является решение проблем. Одно из ключевых понятий его концепции – критическое мышление. По мнению К. Поппера, его основой служит поиск и устранение ошибок, а исходным условием этого поиска является вербализация, перевод мыслительных конструктов в форму.

Американский психолог Дайана Халперн рассматривает критическое мышление как использование когнитивных техник и стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата. Это определение характеризует мышление как нечто отличающееся контролируемостью, обоснованностью и целенаправленностью – такой тип мышления, к которому прибегают при решении задач, формулировании выводов, вероятностной оценке и принятии решений. При этом думающий использует навыки, которые обоснованы и эффективны для конкретной ситуации и типа решаемой задачи [Халперн 2000: 22].

В процессе перевода задействованы два типа мышления: творческое и критическое. По мнению Н. А. Кашириной, в процессе перевода основной этап, собственно перевод, связан с творческим мышлением, тогда как переводческий анализ текста и редактирование основываются на психологических механизмах критического мышления. Подобное мнение высказывает и Н. Ф. Плотникова, считая, что «критическое мышление возникает на этапе подведения итогов, оценки процесса и результата деятельности» [Плотникова 2009: 396–400].

Кроме того, как отмечает Д. М. Шакирова, среди всех умственных операций в процессе критического мышления задействована в первую очередь операция сравнения, сопоставления. Или, по словам Н. Ф. Плотниковой,

реализация критического мышления возможна там, где существует альтернатива. Поэтому критическое мышление играет огромную роль в процессе перевода, так как переводчик неизбежно сталкивается с трудностями выбора. К примеру, при переводе предложения *Malcolm Johnson was down for the count* [Sigler 2008: 33] могут возникнуть следующие проблемы. Во-первых, перевод имени *Malcolm Johnson* требует от переводчика знаний о нормах перевода имен собственных. Если фамилия *Johnson* не вызывает особых затруднений, так как имеет устойчивое соответствие в русском языке – *Джонсон*, то с именем *Malcolm* может возникнуть проблема выбора одного из нескольких вариантов: *Малколм*, *Малкольм*, *Малком*, *Малкем*. Во-вторых, перевод идиоматического выражения *to be down for the count* также осложнен выбором между нейтральным соответствием *проиграть бой* и идиоматическим выражением *быть в ауте*.

Важно отметить, что критическое мышление тесно связано с логическим мышлением. По мнению Дж. Ф. Уэйкфилда, критическое мышление является необходимой предпосылкой зрелого творческого мышления [Wakefield 1992: 91]. Как отмечает Н. А. Каширина, в сложной переводческой деятельности есть место и для невербального творческого озарения, и для осознанного алгоритмически-детерминированного расчета.

## 2. Метод логического моделирования

Использование метода логического моделирования на этапах переводческого анализа текста и редактирования полезно для развития критического мышления. Одновременно с этим, критическое мышление необходимо для успешного процесса перевода.

Метод логического моделирования разрабатывался такими учеными, как Л. К. Латышев, А. Л. Семенов (2003), Р. Ладо (1950), Я. И. Рецкер (1974) и др. Л. М. Малых определяет метод логического моделирования как «способ

системного сопоставления иностранного текста и текста перевода при исследовании процессов, недоступных для непосредственного наблюдения» [Малых 2008: 30–45]. Целью данного метода является самонаблюдение, позволяющее глубже понять механизм перевода. Как отмечает Л. М. Малых, основная задача логического моделирования – детальное сравнение языковых единиц на уровне предложения и текста. Кроме того, в задачи логического моделирования входит выделение языковых явлений из текста оригинала, выступающих опорой при переводе и не требующих специального обращения к словарям, а также определение трудностей, которые представляет текст для перевода и наличие интерферирующих элементов текста, таких как ложные друзья переводчика.

Критериями для сравнения языковых единиц в языке оригинала и языке перевода являются: форма слов, значение, дистрибуция, коннотация и объем значения (возможность выражать с помощью данного слова определенное количество лексико-семантических вариантов).

Согласно методу логического моделирования на основе этих критериев выделяются восемь моделей (табл. № 1):

Таблица 1

**Образец моделирования межъязыковых соответствий  
на примере русского и французского языков**

*Начало*

1 модель	2 модель	3 модель	4 модель
Родственные (интернациональные) слова	Ложные друзья переводчика	Самый распространенный пласт лексики (слова сходны по основному лексическому значению)	БЭЛ, лакуны
телефон – téléphone бигуди – Bigoudi багаж – bagage экзамен – examen	batôn – палка binocle – пенсне champignon – гриб (любой) famille – семья galanterie – галантность	понедельник – lundi; свидание – rendez-vous; остров – île.	однолюб – hommed'- unseulamour присядка – prissiadka chaisière – изготов- ляющий (ая) стулья échangiste – участник обмена pousse-café – рюмочка коньяка после кофе

*продолжение табл. 1*

5 модель	6 модель	7 модель	8 модель
Необычные типы форм, конструкций: грамматика, морфология, синтаксис	Различия в коннотациях известных в обоих лингвокульту- рах понятий	Особенности в дистрибуции (географичес- кие ограничения, варианты (диалектные формы) одного языка)	Объем значения
восемьдесят – quatre-vingt.	амбициозный – ambitieux.	nous-autres (Канада) – nous (Франция) vous-autres (Канада) – vous (Франция)	узел – nœud, paquet, centre лук – oignon, arc лицо – figure, face, personne

**Модели межъязыковых соответствий и  
переводческие действия**

Начало

Легкий уровень	Средний уровень	
1 модель	2 модель	3 модель
Родственные слова	ЛДП	Общий пласт лексики
1. Поиск существующих эквивалентов 2. Транскрипция 3. Транслитерация	1. Поиск эквивалента или речевого соответствия	1. Поиск эквивалента или речевого соответствия

продолжение табл. 2

Сложный уровень				
4 модель	5 модель	6 модель	7 модель	8 модель
БЭЛ	Расхождение в формах	Различия в коннотациях	Особенности дистрибуции	Объем значения
См. табл. № 3	Переводческие трансформации: - перестановка - замена - добавление - опущение	1. Использование нейтральной лексики 2. Использование эквивалента с тем же коннотативным значением	1. Использование нейтральной лексики 2. Использование диалектного соответствия	Переводческие трансформации Лексические замены: - дифференциация значения - генерализация значения - конкретизация значения - антонимичный перевод - компенсация значения - смысловое развитие

**Моделирование безэквивалентной лексики и  
переводческие действия**

4а	4б	4в
Легкий уровень	Средний уровень	Сложный уровень
Имена собственные	Составные слова, словосочетания	Метафоры, лакуны, инфинитивные конструкции
1. Поиск существующего эквивалента 2. Транскрипция 3. Транслитерация	1. Калькирование 2. Описательный перевод	1. Транскрипция 2. Транслитерация 3. Калькирование 4. Описательный перевод

1. Родственные слова, интернациональная лексика. Слова сходны по графической / звуковой форме и лексическому значению.

2. Ложные друзья переводчика. Слова сходны по графической / звуковой форме, но различаются по лексическому значению.

3. Самый распространенный пласт лексики. Слова сходны по лексическому значению, но различаются по форме.

4. Безэквивалентная лексика, лакуны. Слова или выражения не совпадают ни по графической / звуковой форме, ни по лексическому значению. Это культурно-маркированная лексика.

5. Необычные типы конструкций. Обусловлены различиями в морфологии, грамматике и синтаксисе языков. Категории одного языка отсутствуют или выражены с помощью иных категорий в другом языке.

6. Различия в коннотациях. Слова сходны по основному лексическому значению, но в слове одного языка имеется добавочное коннотативное значение, которое отсутствует в слове другого языка.

7. Особенности географической дистрибуции. Диалектная лексика, которая используется для обозначения одних и тех же понятий в разных регионах распространения языка.

8. Объем значения. Слово одного языка шире по объему значения по сравнению со словом другого языка.

### *3. Переводческие действия*

Метод логического моделирования способствует более точному определению переводческих действий, которые используются в зависимости от моделей, представленных в табл. № 1. Л. М. Малых в статье «Использование метода логического моделирования в процессе перевода» указывает на некоторые переводческие действия, применимые к определенным моделям [Малых 2008: 30–45]. В настоящей статье мы глубже рассматриваем переводческие действия и предлагаем более развернутую структуру их использования в рамках метода логического моделирования.

Восемь моделей межъязыковых соответствий имеют различный уровень сложности для перевода. Так, к легкому уровню относятся родственные слова, к среднему – ложные друзья переводчика и самый распространенный пласт лексики, а к сложному – безэквивалентная лексика, необычные типы форм, различия в коннотациях, особенности дистрибуции и объем значения.

Табл. № 2 показывает, какие переводческие действия могут быть использованы в каждом конкретном случае. Имея дело с родственными словами, интернациональной лексикой, переводчик может использовать уже существующий эквивалент, если же такого эквивалента нет, то применяется переводческая транскрипция или переводческая транслитерация. Ложные друзья переводчика, а также самый распространенный пласт лексики требуют поиска переводческого эквивалента или речевого соответствия. Сталкиваясь с необычными типами форм, конструкций, переводчик может использовать различные типы трансформаций, такие как перестановка, замена, добавление или опущение (более подробно о переводческих трансформациях см. Л. С. Бархударов. Язык и перевод; А. Д. Швей-



цер. Теория перевода). Различия в коннотациях слов языка оригинала и языка перевода ставят перед переводчиком проблему выбора между использованием нейтральной лексики или эквивалента с тем же коннотативным значением. Что касается следующей модели, особенности дистрибуции, переводчик также выбирает между нейтральным или диалектным соответствием. Когда слова языка оригинала и языка перевода имеют различный объем значения, переводчик может использовать переводческие трансформации и лексические замены (дифференциация значения, генерализация значения, конкретизация значения, антонимичный перевод, компенсация значения, смысловое развитие) (более подробно о лексических заменах см. Л. С. Бархударов. Язык и перевод, Т. Р. Левицкая, А. М. Фитерман. Теория и практика перевода с английского языка на русский).

Особого внимания заслуживает четвертая модель, безэквивалентная лексика. Л. М. Малых разделила эту модель на три подгруппы в зависимости от уровня сложности при переводе. К низкому уровню сложности относится модель 4а, в которую входят имена собственные и существительные, обозначающие предметы и явления действительности, хорошо известные носителям языка перевода. В этой модели значение слова понятно через его форму. Средний уровень сложности (модель 4б) включает в себя словосочетания в названиях праздников, блюд, в географических названиях и др., а также составные слова, где значение частично понятно через форму. Высокий уровень сложности, при котором значение непонятно через форму (модель 4в), это слова с высокой степенью метафоричности, инфинитивные конструкции, а также реалии, которые не представлены в языке перевода.

В связи с этим каждая подгруппа четвертой модели требует особых переводческих действий. Работая с моделью 4а, также, как и с первой моделью, переводчик использует существующий эквивалент, переводческую транскрипцию

или переводческую транслитерацию. В модели 4б может использоваться калькирование, а также описательный перевод. И наконец, в модели 4в переводчик прибегает к использованию переводческой транскрипции, переводческой транслитерации, калькирования или описательного перевода.

#### 4. Пример использования метода логического моделирования

Рассмотрим пример использования данной схемы при переводе предложения:

*Pep Guardiola is understood to be on the brink of ending his tenure as manager of Barcelona* (табл. 4).

Первая строка таблицы 4 состоит из условных семантических сегментов одного предложения. Каждый сегмент соотнесен с моделью (моделями) межъязыковых соответствий. В третьей строке находятся переводческие действия, которые могут быть применимы в данных сегментах. Так, имя собственное *Pep Guardiola* относится к 4 модели – безэквивалентная лексика, а именно к 4а модели.

Таблица 4

#### Использование метода логического моделирования на примере перевода предложения

<b>Pep Guardiola</b>	<b>is understood to be</b>	<b>on the brink of ending</b>	<b>his tenure</b>	<b>as manager</b>	<b>of Barcelona</b>
4м БЭЛ 4а – низкий уровень трудности, имя собственное	5м необычная форма, сложное подлежащее	3м общий пласт лексики 8м объем значения	3м общий пласт лексики	8м объем значения	8м объем значения 4м БЭЛ 1м интернациональная лексика
Уже существующий перевод	Грамматическая замена	Речевое соответствие	Речевое соответствие	Дифференциация значения	Добавление

				ния, до- бавле- ние	
--	--	--	--	---------------------------	--

При переводе мы используем существующий эквивалент (*Пеп Гвардиола*), так как имя этого футболиста известно во всем мире. Сегмент *is understood to be* является примером 5 модели, это сложное подлежащее, которое обычно передается в русском языке вводной конструкцией, а значит, переводческим действием в данном случае будет грамматическая замена (*известно, что*). Сразу к двум моделям – 3 и 8 – относится часть *on the brink of ending*. Оба слова в отдельности (*brinki ending*) принадлежат к общему пласту лексики. Существительное *brink* также отличается широким объемом значения (край, берег, грань). В виду того, что подобная семантическая структура не свойственна русскому языку, при переводе используется речевое соответствие (*истекает*). Аналогично сегмент *his tenure* относится к 3 модели, и здесь возможно использование речевого соответствия (*срок пребывания*). Сегмент *as manager*, а именно значимая часть *manager*, шире по значению, чем заимствование в русском языке (менеджер), и относится к 8 модели, при которой применяются лексические замены, здесь – дифференциация значения, а также необходимое в данном случае добавление (*на посту тренера*). Заключительная часть предложения *of Barcelona* также представлена широким объемом значения (Барселона – город в Испании, Венесуэле, футбольный клуб). Кроме того, ее можно формально отнести к легкому уровню 4 модели, а фактически к 1 модели, к интернациональной лексике. Тем не менее из-за широкого значения этого слова при переводе необходимо использовать переводческую трансформацию, а именно добавление (*футбольная команда «Барселона»*). В результате переводческих действий и последующей перестановки членов предложения получаем перевод: *Известно,*

*что истекает срок пребывания Пепа Гвардиоло на посту тренера футбольной команды «Барселоны».*

Таким образом, метод логического моделирования может быть использован на этапе переводческого анализа текста, что позволит переводчику выделить основные проблемы перевода, а также определить, какое переводческое действие необходимо предпринять в каждом случае. Кроме того, на этапе редактирования данный метод позволяет проанализировать уже сделанный перевод и структурировать полученный опыт. Логическое моделирование можно рассматривать как одну из методик развития критического мышления при переводе, и особенно полезен он будет для начинающих переводчиков.

### **Литература**

1. *Sigler S. Infected.* – Crown Publishers. – New York, 2008.
2. *Wakefield J. F. Creative thinking: problem-solving skills & the arts orientation.* – Ablex Publishing Corporation. – Norwood, New Jersey, 1992.
3. *Каширина Н. А.* Критическое и творческое мышление как основа обучения письменному переводу // Известия ТРТУ, 2006. Тематич. выпуск «Гуманитарные науки в современном мире». – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. радиотех. ун-та. – № 2 (57). – С. 45–48.
4. *Малых Л. М.* Использование метода логического моделирования в процессе перевода // Брим Н. Е. Методические рекомендации по организации самостоятельной работы студентов в процессе переводческой практики: на материале второго иностранного языка. – Ижевск, 2008. – С. 30–45.
5. *Плотникова Н. Ф.* Критическое мышление и его формирование в высшем учебном заведении // Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society). – Казань, 2009. – Т. 12. – № 1. – С. 396–400.
6. *Халперн Д.* Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2000.
7. *Шакирова Д. М.* Формирование критического мышления учащихся и студентов: модель и технология // Педагогика. – 2006. – № 9. – С. 72–77.

## **ХАРАКТЕРИСТИКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

При обучении иностранному языку необходимо руководствоваться тремя принципами: комплексности, коммуникативности и ситуативности и от коммуникативных задач к обслуживающему материалу, поскольку объектом изучения является иноязычная речевая деятельность.

Предметное содержание при этом определяет и замысел высказывания. Совокупность замысла и предметного содержания определяет смысловое содержание речевого высказывания. Определение мысли в качестве предмета речевой деятельности для практики обучения говорению на иностранном языке означает следующее:

1) необходимость обеспечивать учащегося объектом или стимулом говорения, вызывающим мысль (что может быть задано темой, картинкой, ситуацией);

2) формирование у учащегося программы смыслового развертывания от общего к частному.

В процессе обучения иноязычному говорению, особенно на начальных этапах, предметное содержание высказывания необходимо задавать извне.

При решении любой проблемы, где в качестве объекта выступает текст, возникает необходимость в определении содержания текста и метода его выделения. В настоящее время при анализе текста часто используется одновременно несколько методов. В пределах предложения проводится, как правило, лексический и грамматический анализ. Связи между предложениями устанавливаются на основе отношений между субъектами и предикатами этих предложений. Путем последовательного сопоставления выделяется то новое, что вносится каждым предложением по сравнению с предыдущим, т. е. фактически реализуется тема-рематический подход.

Однако осмысление текста предполагает более глубокое преобразование текста, чем то, которое осуществляется с помощью методов анализа.

В содержании текста получают отражение те сведения о действительности, которые составляют цель общения.

Сочетаемость слов имеет свои ограничения. Их накладывает система общения, выдвигая требование осмысленности словосочетания. При сочетании слов происходит взаимное ограничение их значений и из множества возможных связей слова с действительностью отбирается та, на основе которой сочетание в целом воспринимается как обозначение некоторого предмета – денотата.

Денотатом называется предмет, который обозначен данным языковым выражением, под «предметом» понимается любой фрагмент действительности: вещь, процесс, явление и т. д.

Существует несколько определений, что представляет собой ДК (денотатная карта): логико-структурная схема в форме наглядного изображения наиболее сложных связей, зависимостей, внутренней логики изучаемого явления, предмета; ДК представляет собой ряд иерархически соединенных горизонтальных плоскостей, на каждой из которых располагается структура, образуемая подтемами одной темы или подтемы. ДК должна обладать свойствами проективности. Ее вид определяется предметными отношениями конкретного текста.

Н. И. Шелудько [1] в статье «Денотатная карта и некоторые пути ее использования» определяет ДК как «расположение сущностных элементов предмета, представленных графически (квадраты, круги, прямоугольники и т. д.), на отдельных уровнях, путем соединения этих элементов стрелками в определенном направлении, а иногда с помощью различных символов. Все это вместе создает определенный графический образ поступка». Далее «... это визуальная опора, выполненная графически и содержащая как вербальную, так и поступочную информацию». В ДК

показаны причинно-следственные связи, а именно – «что с чем связано, что на что влияет, что является причиной, а что следствием, что представляет собой часть, а что целое.

При создании ДК необходимо подробно просматривать смысловое содержание нескольких тестов по данной теме, чтобы создать алфавит эталонов, на основе которого уже возможно построение логично-структурной схемы темы.

### **Виды ДК**

Существуют следующие виды денотатных карт:

- 1) ДК междисциплинных связей;
- 2) ДК специальностей;
- 3) тематические ДК;
- 4) денотатные графы.

Н. И. Шелудько [1] определяет тематические ДК следующим образом: «ДТК – это схематическое изображение изучаемого предмета (темы) с наглядным изображением его внутренней логики, с актуализированными связями и зависимостями между всеми (ее) его (предмета) сущностными элементами». Денотатный граф (ДГ) несколько отличается от ДТК. ДГ отражает какую-то определённую форму предмета (фрагмент темы) с высокой степенью подробности.

### **Цели использования**

Денотатные карты и графы представляют собой наглядность, столь необходимую при организации внутренних условий при обучении говорению.

Для развития навыков говорения ДК может использоваться в целях: 1) создания речевого образца (произносительного, интонационного, лексико-грамматического); 2) ограничения только тех предметов, явлений, словесное выражение которых известно говорящему; 3) создания смысловой опоры, для построения всей цели высказывания; 4) создания ситуации общения, стимулирующей высказывание.

В процессе говорения на уровне ситуативного высказывания могут быть выделены три основные трудности:

раскрытие предмета высказывания; формирование и удержание в памяти логической последовательности излагаемых суждений; отбор языковых средств для формирования информирования мысли в форме этих суждений.

Первые две трудности относятся к плану содержания, третья – к плану выражения или форм высказывания.

В процессе формирования умения выражать свои мысли на иностранном языке в силу того, что языковые средства ещё недостаточно закреплены в долговременной памяти, и нет ещё навыка оперирования ими, внимание учащегося неизбежно направлено и на эту формальную сторону акта говорения. Таким образом, возникает трудная психологическая ситуация распределения, переключения внимания на два объекта, на отбор языковых средств и на составление из них сообщения.

Чтобы учащийся не держал программу высказывания в памяти, надо эту программу задавать извне средствами внешней наглядности, создавая смысловую опору говорения. Задача говорящего в этом случае сводится только к описанию того, что он видит, его внимание направлено только на формирование или оформление этого смыслового содержания известны – ДК в этом случае и служит смысловой опорой, программой высказывания.

### **Значение ДК**

Иностранный язык в техническом вузе служит совершенствованию профессиональной подготовки студентов. ДК во многом этому способствуют, так как содержание ДК организовано как в плане языка, так и в плане профессиональной направленности.

Со своей стороны, Н. И. Шелудько отмечает, что «студент технического вуза, привыкший работать со схемами и т. д., чутко улавливает их (ДК) «язык» и осуществляет свою деятельность с заданной в них логической последовательностью». У студентов, кроме того, – как отмечает Т. С. Серова, развивается профессиональная склонность к формулам, умению читать графики, схемы [Серова 2005]. На



начальном этапе работы с ДК студенты получают полную ДК и пользуются ею в качестве подсказывающей опоры, отрабатывая и лингвистический, и профессиональный аспекты. Студенту нет надобности удерживать в памяти модель высказывания. Он сосредоточен на обработке или лексики, или грамматики. Далее можно переходить к так называемой «слепой» ДК, в которой отсутствует вербальное оформление.

В этом случае студенту необходимо решить серию задач на выявление предмета своего высказывания, опираясь на поступочную информацию ДК и на смысловое содержание приложенных к ней текстов. Работа студента со «сменой» ДК постепенно формирует у него навык полного осмысления текста с целью создания собственной модели высказывания на определенную тему.

В заключение надо сказать, что опыт преподавателей дает веские основания для использования ДК в качестве

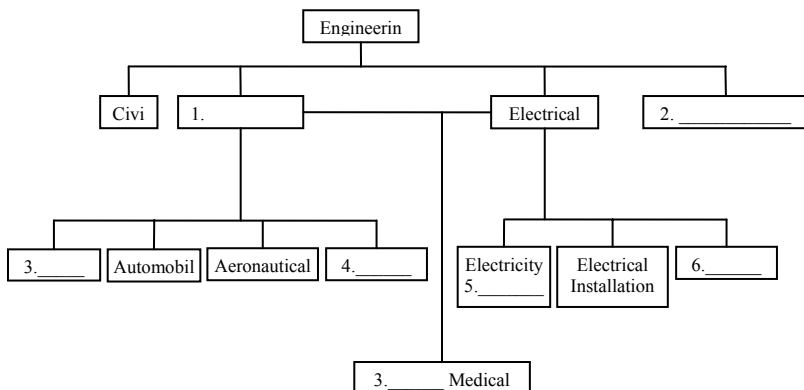
1) средства наглядности (визуальная опора в графическом исполнении, содержащая вербальную и поступочную информацию);

2) средства организации деятельности студента и средства управления этой деятельностью;

3) средства познания лингвистического и профессионального содержания, прочитанного при обучении студентов монологическому высказыванию на иностранном языке.

Пример:

1. Прослушайте текст и заполните ДК:

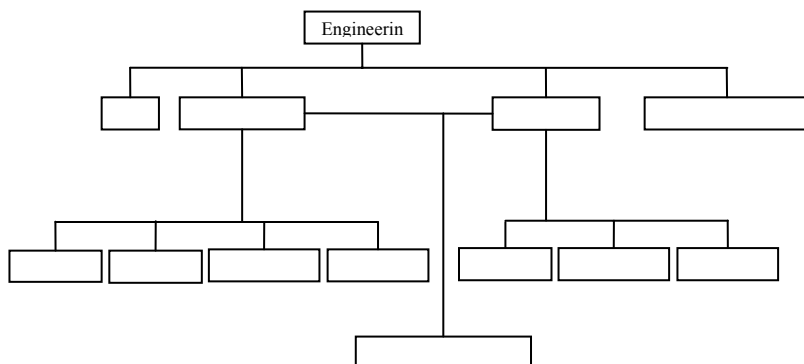


## 2. Проверьте себя, прочитав текст:

Engineering is largely a practical activity. It is about putting ideas into action. Civil engineering is concerned with making bridges, roads, airports, etc. Mechanical engineering deals with the design and manufacture of tools and machines. Electrical engineering is about the generation and distribution of electricity and its many applications. Electronic engineering is concerned with developing components and equipment for communications, computing, and so on.

Mechanical engineering includes marine, automobile, aeronautical, heating and ventilating, and others. Electrical engineering includes electricity generating, electrical installation, lighting, etc. Mining and medical engineering belong partly to mechanical and partly to electrical.

### 3. Передайте содержание текста по ДК:



### Литература

1. [http://www.childpsy.ru/upload/dissertations/%D6%E8%EF%EB%FF%E5%E2%E0\\_%D2\\_%C1\\_0\\_2000.htm](http://www.childpsy.ru/upload/dissertations/%D6%E8%EF%EB%FF%E5%E2%E0_%D2_%C1_0_2000.htm)
2. <http://www.dissercat.com/content/predmetnyi-plan-uchebnogo-teksta-didaktiko-metodicheskii-aspekt>
3. Серова Т. С. Формирование умений коммуникативно-речевого взаимодействия при обучении иноязычному деловому общению. – Пермь: Изд-во Перм. гос. тех. ун-та, 2005.

*Халиуллина Д. А.*

### PROFESSIONAL ENGLISH TEACHING: EXPERIENCE, STRATEGY, RESULTS

Crafting is an ancient practice which is probably as old as the human civilization itself. Crafting reflects the culture, tradition and history of a place and lives long after the culture has undergone modern transformations. Nowadays, crafting still remains a popular hobby among people of various age groups. According to the Craft and Hobby Association of America, over 80% of American families have at least one member involved with crafting. In Russia crafts are no less popular. In our textbook “Arts & Crafts” we dwell upon all the main crafts, their history and social importance. In this article we’d like to

share our experience in teaching professional English for craftspeople.

It should be mentioned first of all that we put a greater emphasis on learning vocabulary rather than grammar, as second- and third-year students are supposed to have acquired grammar skills. We believe that grammar phenomena should be revised in discussion or just while reading texts.

Each lesson we start with learning pronunciation of active vocabulary. Those can be very few words (no more than 10), but really vital for the lesson. For instance, the lesson on embroidery demands knowledge of such words as *embroidery*, *to embroider*, *needle*, *thread*, *stitch*, *cross stitch*, *satin stitch*. They will be enough for the further stage – discussion.

We use discussion to introduce students into the main part of the lesson – reading and translation. This preliminary discussion naturally begins with questions. First they are translated and then students can work in teams. To motivate the students, we ask them to remember most interesting facts about each other (e.g., What sort of embroidery do you have at home? – Embroidered pictures, dresses, bags.).

The following step is additional vocabulary drill, as we may call it. For example, if the lesson is devoted to rug making, students can be offered to translate words denoting types of rugs (mat, carpet, runner, wall-to-wall etc.). This task is interesting for them, so they can make a list of words together, again in a team or group.

Before reading the main text, we offer a shorter and rather a simple text which tells about the history of the topic, or just might contain some useful and interesting information. The text is simple, so it can be studied in class and discussed. By the end of this stage, students have acquired the main vocabulary and are ready to study the most difficult material.

The main text can be studied traditionally. It can be followed by questions, “true or false” tasks etc. We think it important anyway to translate texts at home. Thus, most time of the lesson will be devoted to speaking practice.

Lexical and grammar exercises can be different too: finding out synonyms, antonyms, derivatives, making up expressions and questions etc. However, we think it vital to translate from Russian. Translation from Russian is a very hard, but yet extremely useful exercise. It helps revise all the material, and gives students the feeling that they know and can speak English. No matter what fluency of English our students possess, we offer such tasks every lesson.

The last step is normally a creative task. For instance, students bring a handmade item to class and tell about the technique, materials necessary to make this object etc. It can also be reports on the related topic, or writing an essay, but speaking tasks are preferable.

As for testing, we tend to choose alternative forms for this stage too. We pay a lot of attention to questions, because that's the basis of our communication. So instead of traditional testing we offer students questions, which need to be first translated and then answered using active vocabulary. As most people like to talk about themselves, students normally do this task with pleasure.

Instead of a traditional examination with topics, we often ask students to write a detailed report on one of the crafts with illustrations. They'll have to learn a lot of words as well as useful information, and writing the report will simplify remembering and make it more interesting. Illustrations might be useful to retell the story, too. Also, this form of control solves the problem of cribs.

This model of teaching English has been applied for several years and we find the results rather satisfying. This strategy, in our opinion, makes the process of learning easy, exciting and yet efficient.

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ  
КАТЕГОРИАЛЬНОГО АППАРАТА  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ**  
(В РАМКАХ МНОГОЯЗЫЧНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ  
УЧАЩИХСЯ УДМУРТСКОЙ РЕСПУБЛИКИ)

В исследованиях последних лет прослеживается идея ведущей роли гармонично организованной образовательной среды как особым образом созданного пространства, питающего развитие личности, способствующего самостоятельному движению обучающегося к деятельности, сопряженной с научным поиском. Образовательное пространство в данном контексте представляет собой систему, моделирующую интеграцию науки и практики в конкретных условиях. Существует множество критериев, характеризующих уровень развития образования на разных уровнях. Одним из свидетельств высокого уровня развития образования является степень вовлеченности обучаемых в научно-исследовательскую работу. Данный критерий неслучаен, поскольку этот вид деятельности создает условия получения личностного опыта и тем самым облегчают развитие самосознания.

Ситуации совместного творческого освоения мира, когда участники образовательного процесса объединяются в единую структуру, обладающую свойствами функционально-ориентировочной обучающей среды, позволяют реализовать и оптимальные образовательные траектории для каждого обучающегося. В ходе научного поиска формируются устойчивые комплексы личностных свойств, регулируется мера активности каждого, что оказывает влияние на создание собственной среды развития.

Институт иностранных языков и литературы Удмуртского госуниверситета ежегодно (с 2005 г.) проводит совместно с гимназией № 6 г. Ижевска республиканскую

научную конференцию учащихся «Языковое образование в полиэтническом регионе», на которой представляются научные исследования по иностранным, национальным и русскому языкам и культурам. Как следует из многолетнего опыта работы в качестве координатора данной конференции, наибольшая сложность в создании научно-исследовательского труда и его последующем представлении заключается в корректной формулировке категориального аппарата, призванного проанализировать и обобщить все полученные данные и представить их в стройной системе. Решению представленной проблемы посвящена настоящая статья.

Эффективность научного поиска во многом обуславливается последовательностью исследовательских шагов, которые должны привести к истинным результатам, т. е. логикой исследования.

Разработка логики, воплощающей стратегию поиска является сложным процессом, который не только предшествует, но и сопутствует всему ходу исследования. В научной литературе выделяются постановочный, собственно-исследовательский, оформительско-исследовательский этапы конструирования:

- постановочный этап осуществляется по общей для всех исследований логической схеме: проблема – тема – объект – предмет – цель – задача исследования – научные факты – исходная концепция – ведущая идея и замысел – гипотеза;
- логика собственно исследовательского этапа вариативна и неоднозначна: отбор методов – проверка гипотезы – конструирование предварительных выводов – их опробирование и уточнение – построение заключительного вывода;
- оформительско-исследовательский этап включает апробацию (обсуждение выводов, их представление общественности) и оформление работы (отчеты, доклады, проекты).

Рассмотрим алгоритм действий исследователя. Исследовательская работа начинается с выбора объектной области исследования, т. е. той сферы действительности, в которой накопились важные, требующие разрешения проблемы.

Сущность **проблемы** – противоречие между установленными фактами, их теоретическим осмыслением и интерпретацией. Научная проблема не выдвигается произвольно, а является результатом глубокого изучения практики и научной литературы, отражает противоречия процесса познания на его исторически определенном этапе. Вытекающая из выявленных противоречий проблема должна быть актуальной, отражать то новое, что входит или должно войти в жизнь. Заключение в проблеме противоречие прямо или косвенно отражается в теме, формулировка которой одновременно фиксирует и определенный этап уточнения проблемы.

**Объект** исследования – это определенная совокупность свойств и отношений, служащих конкретным полем поиска.

В **предмете** исследования фиксируется то свойство или отношение в объекте, которое в данном случае подлежит глубокому специальному изучению. В предмете в концентрированном виде заключены направления поиска, важнейшие задачи, возможности их решения соответствующими средствами и методами. Предмет исследования – определенный аспект изучения объекта. Выделяются целевой, содержательный, операционный (технологический), личностно-мотивационный, организационный аспекты.

В начале исследования очень важно по возможности конкретно сформулировать **цель** поиска – обоснованное представление об общих конечных или промежуточных результатах поиска.

Важным и необходимым этапом исследования является конкретизация общей цели в системе исследовательских **задач**, сгруппированных согласно следующей схеме:



- историко-диагностические задачи связаны с изучением истории и современного состояния проблемы, определением или уточнением понятий, общенаучных оснований исследования;
- теоретико-моделирующие соединены с раскрытием структуры, сущности изучаемого, факторов его преобразования, модели структуры и функций изучаемого и способов его преобразования;
- практически-преобразовательные объединены с разработкой и использованием методов, приемов, средств рациональной организации процесса, его предполагаемого преобразования и с формулированием практических рекомендаций.

Формой предвидения результатов выступает **гипотеза** – научно-обоснованное, но неочевидное предположение, требующее специального доказательства для своего окончательного утверждения в качестве теоретического положения или его опровержения. В форме гипотезы проявляется реальное движение познания к новым, более глубоким обобщениям.

После того как определена логическая структура исследования (сформулирована тема, намечен объект и выделен его предмет, построена цепочка задач и т. д.), остается приступить к решению поставленных задач.

Для решения конкретных задач применяется множество исследовательских **методов**. Выбранные адекватно задачам, методы и способы поисковой деятельности позволяют воплотить идею и замысел, проверить гипотезу, разрешить поставленные проблемы.

Под методом исследования понимается нормативная модель деятельности, направленной на выполнение определенной научной задачи и реализуемой в совокупности приемов и процедур.

Исследовательские методы группируют по различным признакам. Наиболее распространенными являются методы сбора фактического материала, его теоретической интер-

претации, направленного преобразования, методы диагностики, объяснения, прогнозирования, коррекции, статистической обработки материала.

Приступая к работе, исследователь должен выбрать определенную совокупность методов, определяющихся избранной темой исследования, его целью и задачами. По характеру и сочетанию применяемых в каком-либо конкретном случае методов можно судить о специфике и научном уровне исследования.

**Научная новизна** — главное требование к исследованию. Выявить и определить новизну позволяют следующие положения:

- обстоятельное изучение литературы по предмету исследования с анализом его исторического развития;
- рассмотрение существующих точек зрения, критический анализ и сопоставление которых в свете задач исследования часто приводят к новым или компромиссным решениям;
- вовлечение в научный оборот нового цифрового и фактического материала;
- детализация известного процесса, явления, способная привести к новым полезным результатам, выводам, обобщениям.

Элементы новизны, которые могут быть представлены в исследовательской работе:

- новый объект исследования, т. е. задача, поставленная в исследовании, рассматривается впервые;
- новая постановка известных проблем или задач;
- новый метод решения или новое применение известного решения или метода;
- новые следствия из известной теории в новых условиях;
- новые результаты эксперимента, их следствия;
- новые или усовершенствованные критерии, показатели и их обоснование.

Как видим, все характеристики взаимосвязаны, дополняют и корректируют друг друга. Проблема воспроизводится в теме исследования, которая так или иначе должна отражать движение от достигнутого наукой, от привычного к новому. В свою очередь, выдвижение проблемы и формулировка темы предполагают определение и обоснование **актуальности** исследования. Объект исследования обозначает эмпирическую область, избранную для изучения, а предмет – аспект изучения. В то же время можно сказать, что предмет – это то, о чем исследователь намеревается получить новое знание.

Таким образом, перечисленные характеристики составляют систему, все элементы которой в идеале должны соответствовать друг другу, взаимно друг друга дополнять. По степени их согласованности можно судить о качестве самой научной работы. В этом случае система методологических характеристик выступит обобщенным показателем его качества.

#### **IV. КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

*Борисенко Ю. А.*

##### **РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА (О ПРОГРАММЕ ИТЕС)**

После того как в сентябре 2003 г. Россия подписала Болонскую декларацию, в нашу российскую действительность вошли такие понятия, как многоуровневая система высшего образования, введение системы академических кредитов, академическая мобильность студентов и преподавателей, выстраивание индивидуальной образовательной траектории студента. Несмотря на ярко выраженную тенденцию к индивидуализации высшего образования, обучение студентов по-прежнему осуществляется в группах. Поэтому развитие лидерских и организаторских способностей студента должно оставаться одним из приоритетных направлений современного образования.

Вслед за И. А. Кузнецовой, под управленческой культурой студентов мы понимаем совокупность качеств личности, актуализация которых на трех уровнях управления (собственно управление, соуправление и самоуправление) позволяет приобщить студентов к управленческим знаниям и умениям, а также определить их ценностные ориентации в контексте будущей профессии [Кузнецова 2006: 11].

В 2012 г. автор данной статьи приняла участие в двухмесячной международной стажировке в Государственном институте предпринимательства и развития малого бизнеса (г. Нойда, Индия) в рамках Индийской программы технического и экономического сотрудничества (ИТЕС), подержанной Правительством Индии в 1964 г. как программа

двустороннего взаимодействия и помощи. С тех пор около 2000 человек из 87 стран мира приезжают в Индию каждый год, чтобы ознакомиться с опытом развития этой страны, добившейся своей независимости в 1947 г. и с тех пор совершившей значительный скачок во многих областях науки и техники.

Россия стала страной-партнером по программе ИТЕС в 1993 г. С тех пор около 800 россиян (в том числе около 100 – из УдГУ) прошли обучение в Индии по различным направлениям в рамках данной программы. Наиболее популярными являются курсы по банковскому делу, программному обеспечению, иностранному языку, развитию предпринимательства и международным отношениям (всего ежегодно предлагается около 500 различных программ продолжительностью от 4 до 12 недель). Министерство иностранных дел Индии постоянно поддерживает интерес к программе, неоднократно отмечая важность программы ИТЕС в развитии двусторонних отношений, и даже предприняло активные шаги по распространению программы в регионах и республиках Российской Федерации. Качество курсов подготовки программы ИТЕС находится на уровне стандартов, предлагаемых в развитых странах.

Программа «Инновационное лидерство как условие профессионального роста организации» проходила с 30 января по 25 марта 2012 г. В состав участников курсов входили представители государственных органов, неправительственных организаций, бизнесмены и преподаватели высшей школы из 31 страны мира: Литва, Венгрия, Монголия, Таджикистан, Бахрейн, Бутан, Шри-Ланка, Мьянма, Камбоджа, Малайзия, Эфиопия, Нигерия, Ботсвана, Кения, Конго, ЮАР, Мадагаскар, Мозамбик и др.

Содержание обучения предусматривало знакомство с основными положениями теории и практики управленческой, проектировочной, эмоциональной культуры на основе изучения зарубежных теорий и концепций,

связанных с понятием лидерства. При этом программа курса успешно сочетала использование традиционных образовательных технологий (проведение лекционных занятий) и инновационных методов обучения (изучение кейсов – casestudies, групповая деятельность участников – teamprojects, ролевые и деловые игры, тестирование, составление самооценки и т. д.). Впрочем, даже в основе лекций лежал принцип интерактивности: взаимодействие преподавателя и обучающихся было организовано таким образом, что каждый участник имел возможность высказать мнение и поделиться опытом своей страны.

В конце стажировки участникам программы была предоставлена возможность, в рамках так называемого учебного тура (fieldvisit), в течение двух недель посетить муниципальные и бизнес-организации, академические институты и исторические достопримечательности различных городов Индии: Дели, Агры, Джайпура, Ахмадабада и Мумбая.

Суть лидерства, как его понимают индийские коллеги, заключается в следующем. Индивид или организация, стремящиеся к успеху или профессиональному росту, ставят перед собой определенную цель. Эта цель должна быть ясной и в то же время представлять собой проблему, т. е. требовать вложения определенных ресурсов (физических, моральных, материальных). Если человек стремится к росту, он по умолчанию обладает мотивацией и приверженностью своему делу. Существуют различные виды мотивации (власть, дело, принятие коллективом). Необходимым условием достижения цели является инновация, под которой понимается генерирование идей, продуктов, услуг и процессов. Генерируемые идеи должны отвечать трем условиям: быть конкурентоспособными, обладать творческим потенциалом и быть рентабельными. Приступая к действиям по достижению цели, необходимо помнить о наличии препятствий (внутренних, т. е. связанных с самой

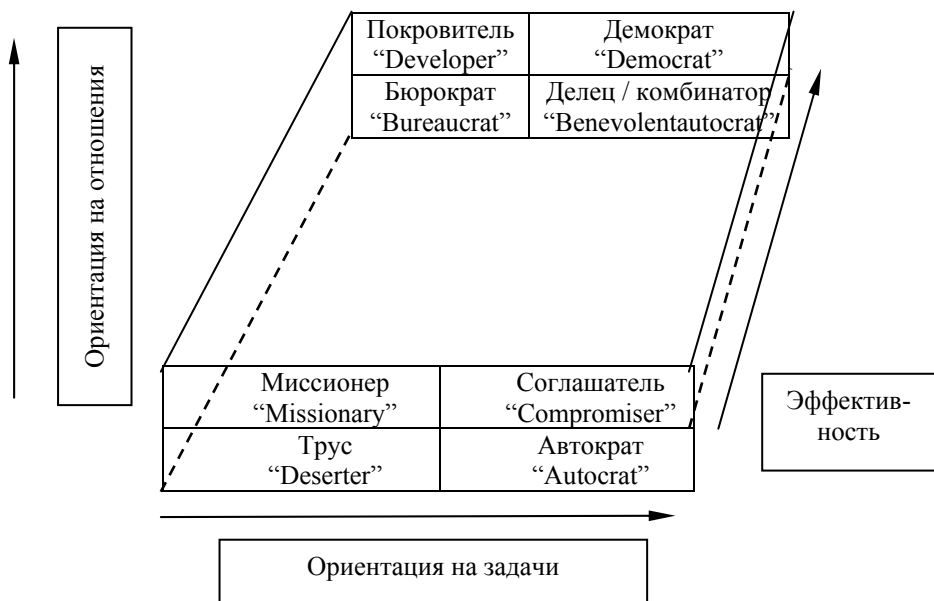
личностью, и внешних, исходящих из социума, окружения личности).

Существует опросник, позволяющий измерить поведенческие блоки или препятствия на пути к личностному и профессиональному росту (Behavioral Blocksto Excellence-Innovations Questionnaire). Среди них выделяют, например, страх неудачи, неприятие критики, конформность, ригидность, угрозу комфорту и т. д. Среди внешних препятствий можно отметить отсутствие поддержки со стороны семьи (это препятствие является чрезвычайно актуальным, в частности для индийских женщин, которым все еще приходится бороться за право делать карьеру), порицание со стороны группы. Следовательно, на этом этапе необходимо искать ресурсы, которые могут оказать поддержку (административную, финансовую) и помочь справиться с препятствиями. Например, в Индии сейчас наблюдается настоящий расцвет малого бизнеса, которому государство оказывает всемерную поддержку (налоговые льготы, тренинги персонала и т. д.).

Следующая фаза – это планирование с учетом модификаций, вызванных препятствиями. Наконец, серьезную помощь может оказать наличие лидерских качеств, которые нужно развивать: основной лозунг индийских теоретиков менеджмента – лидерами не рождаются. Лидера, или менеджера, от обычного исполнителя отличает наличие предвидения (vision) или в более традиционной, западной терминологии – стратегическое мышление, умение предвидеть результат, точное знание того, к чему нужно прийти. Также к качествам лидера относится умение мобилизовать людей, организовать эффективную работу и принимать управленческие решения. Кроме того, важным качеством человека, стремящегося к цели, является умение работать в команде, а также качества, позволяющие личности реализоваться: эмоциональная культура, позитивное мышление, стрессоустойчивость, умение решать проблемы и т. д. [Akhouri 1999].

Рассматривая возможные стили лидерства, канадский теоретик менеджмента У. Дж. Реддин оспаривает существование единственно возможного, самого «лучшего» стиля руководства [Reddin 1991: 83]. Различая в своей модели три измерения: ориентацию на задачи (Task Orientation), ориентацию на отношения (Relationship Orientation) и эффективность, он выделяет восемь возможных лидерских стилей, оценивая их эффективность (см. схему). В то же время он утверждает, что лидерство имеет ситуационную специфику: в зависимости от социальной ситуации в коллективе один и тот же стиль руководства может способствовать как успеху, так и неудаче.

Схема 1. Теория 3D У. Дж. Реддина



Таким образом, изучение зарубежного управленческого опыта и применение его в отечественной системе обра-



зования не только не исключено, но и является эффективным средством повышения управленческой культуры студентов и, как следствие, способствует успешности их учебной и будущей профессиональной деятельности.

### **Литература**

1. *Кузнецова И. А.* Зарубежный опыт как основа технологии эффективного формирования управленческой культуры студентов – будущих педагогов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ижевск, 2006.
2. *Akhoury M. M. P.* Trainer's Manual on Developing Entrepreneurial Motivation /M. M. P. Akhoury, S. P. Mishra, R. Sen Gupta. – Delhi, 1999.
3. *Reddin W. J.* Tests for the Output-oriented Manager: a Self-assessment Guide. – Kogan Page, 1991.

***Колодкина Л. С.***

### **ИЗ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ МАГИСТЕРСКИХ ПРОГРАММ ИИЯЛ УдГУ: «ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ В ЗАРУБЕЖНОЙ ПРАКТИКЕ»**

Существенную роль в подготовке студента к профессиональной деятельности играют ведущие учебные дисциплины и учебно-производственные практики, в единстве обеспечивающие процесс профессионализации. Цель обучения профессии в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) определяется в контексте подготовки образованного человека, компетентного в выбранной сфере деятельности, готового принимать решения в нестандартных ситуациях профессионального и личностного характера, системно дополняя недостающие для успешной деятельности знания / умения. Суть заключается в поиске социальных практик (антропопрактик) и дисциплин, соответствующих качественной профессионализации студентов, с учетом принципа альтернативности перехода «теория – прак-

тика» ↔ «практика – теория» при обучении специалистов в контексте реализации компетентностного подхода. В связи с этим в рамках магистерской программы «Менеджмент в иноязычной и межкультурной коммуникации», предлагаемой преподавательским коллективом Института иностранных языков и литературы (ИИЯЛ) Удмуртского государственного университета, видится актуальным предложить образовательный модуль на тему «Образовательный менеджмент в зарубежной практике».

Тема «Открытость образовательного пространства: автономность, право выбора и конкурентоспособность как факторы репрезентации качества школьного образования за рубежом» предлагается для обсуждения в форме тематической площадки на основе видеоматериала, что, в отличие от доклада, предполагает раскрытие основного содержания темы в видеоролике, теоретический комментарий, а также групповую дискуссию после просмотра.

В ролике, предоставленном образовательным порталом [teachers.tv](http://teachers.tv), рассказывается о концепции школьного образования в одной из провинций Канады – Альберте, образовательная модель которой занимает одно из первых мест в соответствии с международной системой оценки качества образования PISA.

В структуре управленческой компетентности выделяются компетенции делового профессионального общения, среди которых есть межкультурная коммуникативная компетенция, представляющая собой функциональные умения понимать взгляды и мнения представителей другой культуры, корректировку своего поведения, преодоление конфликтов в процессе коммуникации, признание права на существование различных ценностей, норм поведения. Гарантированный уровень развитости данной компетентности создает основу для профессиональной мобильности, подготовки к быстро меняющимся условиям жизни, приобщает управленца к стандартам мировых достижений, увеличивает возможности профессиональной самореали-

зации на основе коммуникативности и толерантности – именно в связи с этим изучение зарубежного опыта организации образовательного менеджмента становится значимым и актуальным.

Название тематической площадки дублирует название ролика «Автономность, выбор, конкурентоспособность». Кратко остановимся на данных ключевых понятиях.

Автономность образовательных учреждений – один из основных принципов государственной политики Российской Федерации в области образования по Закону «Об образовании» РФ (1992 г.). Реализация данного принципа связана с децентрализацией управления в сфере образования и означает существенное расширение автономных прав, полномочий, компетенций, а также ответственности образовательных учреждений. Автономность связана с приобретением образовательными учреждениями прав юридического лица, разработкой устава, выработкой образовательной политики и стратегии, включая основные направления развития. Принцип означает одновременно отказ от диктата органов управления образованием, ослабление зависимости образовательных учреждений от них и необходимость изменения их взаимодействия со школами (установление партнерских и взаимовыгодных отношений, отношений договорного характера). Автономность не означает полной самостоятельности и независимости образовательных учреждений от государственного и общественного контроля, от территориальных образовательных систем, так как практика самоизоляции, замкнутости школы означала бы искажение принципа [1].

Выбор – это деятельность, как правило, не одномоментный акт, а развернутый во времени процесс, имеющий сложную структуру. Выбор рассматривается как сложно организованная деятельность, имеющая свою мотивацию и операциональную структуру, обладающую внутренней динамикой, чувствительную к особенностям объекта и регулируемую со стороны субъекта [2].

Конкурентоспособность – это способность образовательного учреждения обеспечить высокое качество подготовки выпускников, отвечающее требованиям и запросам; это способность быть выделенным среди других учебных заведений в силу наилучших социально-экономических показателей, таких как качество, методы и формы обучения, условия, месторасположение, престиж, реклама [3]. Конкурентоспособность подразумевает тщательное изучение и анализ конкурентной среды, т. е. осуществление бенчмаркинга. Бенчмаркинг – это процесс постоянного исследования наилучших практик, которые определяют наиболее высокую характеристику конкурентоспособности.

В видеоролике, который демонстрируется в оригинале, реализация принципа автономности понимается зарубежными коллегами не как независимость образовательного учреждения (ОУ) от органов управления образованием, а как необходимость изменения тактики взаимодействия органов управления и ОУ на партнерское взаимоотношение, договорные отношения. Право выбора раскрывается в ролике на уровне программ, индивидуального стиля преподавания, выбора школы, это право выбора родителей определять и формировать тип школы, где учиться ребенок. Конкурентоспособность связана с децентрализацией соревновательного принципа на сотрудничество директоров школ, поддержку и взаимодействие.

Основными методами организации качественной подготовки магистрантов, будущих управленцев являются групповая дискуссия, «круглый стол», метод проектов на основе использования различных видеороликов как средств изучения зарубежного опыта образовательного менеджмента.

В качестве дополнительных тем образовательного модуля «Образовательный менеджмент в зарубежной практике» предлагаются следующие:

1. Открытость образовательного пространства: сотрудничество, профессионализм и публичный отчет админис-

трации школы как системообразующие принципы образовательного сетевого партнерства за рубежом. / Collaboration. Professionalism. Accountability.

2. Сравнительно-сопоставительный анализ публичного отчета образовательного учреждения в России и за рубежом: цели, смыслы, форматы. / Accountability in Russia and abroad: objectives, contexts and formats.

3. Особенности управления качеством непрерывного профессионального образования за рубежом. / The peculiarities of CPD abroad: the role of CPD leader.

4. Влияние должностного классификатора на качество зарубежного образовательного пространства. Должностные позиции в России и за рубежом – общее и отличное: функциональные обязанности, деятельность, виды работ. CPD leader, Governor, Head teacher, HLTA, Middle leader, NQT, School leader, Teacher, Teacher assistant, Trainee teacher, Tutor.

5. Проектирование школы будущего в контексте создания образовательного сообщества на основе метода SWOT-анализ. / Creating future schools: strengths, weaknesses, opportunities and threats.

Предлагаемый список тем обсуждается как на английском, так и на русском языке по выбору преподавателя и аудитории. Видеоролики сайта teacher.tv [4] выступают в качестве основного материала для организации «круглых столов» и тематических / проектных площадок.

Такого рода дисциплины и образовательные модули магистерских программ, созданные с целью изучения лучших практик зарубежного образовательного опыта, являются ресурсом повышения качества подготовки специалистов для сферы управления отечественной системой образования.

### **Литература**

1. edu.ru
2. portalus/modules...readme.php?...archive

3. <http://www.ed.gov.ru/files/materials/4565/pril%203%20-%20dictionary1.pdf>
4. teacher.tv

*Cuschieri R. A.*

## **SUCCESSFUL SCHOOL LEADERSHIP IN MALTESE CATHOLIC SCHOOLS: LIVING THE CHARISMA AND FACING THE CHALLENGES**

### **Introduction**

The notion of leadership in modern management is being given great prominence due to the belief that a good leader makes a great difference in any institution [Borg 2006] and because high quality leadership is crucial to school effectiveness [Pashiardis, Savvides, Lytra and Angelidou, 2011].

Over the past few years, the importance of administration in general and headship in particular, in Maltese schools, has been boosted due to a number of major developments which are taking place in the educational field and which are affecting the way schools are organised, managed and run.

### **The Maltese Scenario**

In Malta, a small island in the middle of the Mediterranean Sea, with a population of 400.000 people, the Education sector is divided into three: the State, Church and Independent Sector. Compulsory school age starts at five years and goes up to sixteen. Parents who send their children to Independent schools have to pay fees (which at times can be quite hefty). This situation used to apply also for Church schools. But on 28<sup>th</sup> November 1991, an agreement was signed between the Church authorities and the Government of the time whereby the Church gave up most of its properties to the State and in return the Government started to pay for all the expenses related to salaries incurred by Church Schools. Since then, parents who send their children to Maltese Church schools need only pay an optional donation to the school their children go to.

Four years ago I was appointed Director for Educational Services for the Church Schools sector and this is what my article is about.

### **Catholic Schools in Malta**

Catholic Church schools in Malta date back to the 13<sup>th</sup> century [Vella 1961]. The Church was in fact, the first institution to provide educational instruction to lay persons.

In the international scene, Catholic schools are filled to capacity and are in fact over-subscribed by parents attracted by Catholic schools' reputation for academic success, 'good' discipline and for taking spiritual and moral education seriously [Grace 2002]. This phenomenon is also true for Malta. "The catholic church operates among the rank and file as a powerful cultural force by virtue of a multitude of organisations. Notable among these are the church schools" [Sultana and Baldacchino 1994: 12]. Educating circa forty per cent of the total formal school age population, "access is keenly contested since these schools are popularly considered to provide a better education than the alternative state school" (*ibid*). In fact entry into Maltese Catholic Church schools is decided by ballot, since the demand is far greater than the supply. On aggregate there are usually more than twice as many applications as there are available places.

In all there are forty primary and secondary schools which cater for approximately seventeen thousand students ranging from five years to sixteen years. Albeit Catholic Church schools in Malta have to abide by the official Education Act and the National Minimum Curriculum, they still enjoy a considerable amount of autonomy and a large degree of self-government in distribution of funds, staff recruitment and promotions. There is the Secretariat for Catholic Education that is part of the Maltese Roman Catholic Church organisation and administration. Although this entity, to a certain extent, monitors what goes on within Church schools, the latter are still self-governing.

Different religious communities run one, or a number of schools. The trend is that each religious community that runs

the school usually prefers to appoint one of its members as Head. Yet in the last few years, most Church schools in Malta were compelled to appoint lay people as Heads, because the number of people in Maltese religious communities is on the decrease.

### **Catholic Church Schools**

Catholic Schools are perceived to have distinguishing features internationally. Grace (2002) summarises these features in five principles: education in faith; preferential option for the poor; creating a sense of solidarity and community; education for the common good; providing a source of knowledge and skills as a mean, not an end. But inevitably one would ask to what extent do Catholic school leaders support these principles and what kind of difficulties do educational leaders face in order to put these principles into practice? Mission statements of modern Catholic schools are undoubtedly influenced by a number of factors including the religious order that runs the school, parents, teachers, students, and of course the Head of the school, who indisputably has a huge impact on the school.

In the light of this, one would ask: what does it mean to be the head of a Maltese Roman Catholic church school? What are the challenges that contemporary Heads of these schools are facing in their mission? Another important issue is whether Catholic conceptions of indirect pedagogy are being taken over by the ever-increasing prominence given to direct pedagogy. Another factor is how Heads are responding to mission challenges, market challenges, moral challenges and social challenges in their work.

In a recent study [Cuschieri 2008] where all these Heads participated, it could be elicited that the main divergences in leading and managing a Church school as compared to a State or Independent school include culture, academic results, discipline and the entire outlook towards education and the student per se. Some Heads perceive that state schools do not have the same obligations as Church schools as they are not bound to put



Christian values and character formation of students as an integral part of their mission statement. A further difference that the participants mentioned is the comparatively high level of autonomy experienced by the Heads of Church schools in comparison with the more bureaucratic demands of the State experienced by Heads of state schools. Another factor is the strong internal ethos, mostly created by the charisma of the founder and of the religious congregation that runs the school, which is perceived by Heads to be an effective tool as compared to other educational organisations where this sense of identity might be lacking. Most of these Heads perceive their schools as having their particular character, made up of those traits and characteristics that distinguish one Church school from another. The concept of spiritual capital is also evident. Heads put great emphasis on their resources of spiritual capital in moving forward their organisation and in their leadership methods and styles.

Bourdieu (1986) says that when analysing any educational system, three forms of capital need to be borne into mind: economic capital whose effects are noticed in the social class inequalities of some students; social capital found in different ways and methods in social networks; and cultural capital expressed in language, knowledge and style available to students in their homes. When analysing faith-based educational organisations, the concept of spiritual capital can also be added. Defined as a resource of faith and values derived from commitment to a religious tradition, it can be a font of empowerment and an inspiring source in a dull world. At the same time one has to bear in mind the different dilemmas being faced by Catholic education in an increasingly secularist, consumerist and market-driven milieu.

### **Style of Leadership**

Much has been said, discussed, researched and written about what really makes a good leader. And I guess it will always be like this because leaders lead aspects of life, and life is in continuous evolution and therefore leadership must evolve too.

The 21<sup>st</sup> century leader needs salient qualities to be an effective leader. Apart from possessing professional skills like a high level of knowledge and expertise in management, and apart from having a clear focus on the real purpose of the organisation, leaders also need to have caring qualities for people and need to set an example to their staff and subordinates. Leaders also need to believe in the competence and professionalism of their staff and need to have a moral and ethical base for leadership judgment.

Self-actualisation should be one of the aims of effective leaders [Beatty 2005]. It is often asserted that an individual derives satisfaction from jobs that permit the person to use personal skills and abilities [Vroom 1967]. In fact Maslow (1970) puts self-actualisation at the very top of his Motivation Hierarchy and includes in it creative activity, personal fulfillment and achievement of everything of which an individual is capable (Harvey, 2001). This is re-enforced by what Leithwood *et al.*(2006) call a fusion process where the individual and the organisation are fused both simultaneously to obtain optimum self-actualization. In fact Silins, Mulford, Zarnis, and Bishop (2000) further describe such a relationship between leaders and subordinates as a total engagement that is emotional, intellectual and moral.

How do Heads exactly see Their Role?

Catholic culture and institutional life have had a strong influence by historical forms of hierarchy, authority and authoritarianism [Groome 1998] that were embedded in the development of the Church. In the light of this cultural and historical context, it is not surprising that leadership in many Catholic schools, in the past, adopted a sense of hierarchy and authority, in the same manner that religious communities were administered. However bearing in mind the emphasis on collegiality in modern leadership and management literature, none of the Heads involved in the study supported the traditional strong leadership models of Catholic education in the past. Nonetheless some Heads shared the view that there may be

particular or specific situations that may need strong and decisive leadership, what Grace (2002) describes as *context-specific strong leadership* (p. 145).

### **Conclusion**

As Sergiovanni (2001) says, leadership comprises three important dimensions: heart, head and hand. The *heart of leadership* has to do with what a person believes, values, dreams about, and is committed to. The *head of leadership* has to do with the theories of practice each person develops over time, together with the ability to reflect on situations that one has to face. The *hand of leadership* has to do with the actions that people take, together with the decisions, leadership and management strategies adopted.

Leadership cannot be detached from the context in which it takes place because the culture of an organisation represents its ideology. For this reason the role of school culture and how this influences all those who form part of the organisation cannot be overlooked or discarded. As the data from my research showed, most Heads do their utmost so that the Catholic Culture of their religious order still prevails in their school. It is also evident that when lay Heads are involved it is still made clear that they have to follow suit.

Leaders in an educational organisation are the catalysts of every progress and change that happen within the institution, by acting as a role model. They are the fulcrums of every educational organisation. And so it is mostly up to them to move the organisation in the right direction. Educational leadership is a dynamic discipline full of paradoxes, contradictions and contested notions [Calvert *et al.* 2000]. It is highly problematical and far from value-free, and every aspect of leadership cannot be divorced from values and attitudes whether these be explicit or implicit.

### **My Final Personal Thought**

I am convinced that there is a leader hidden in every one of us, waiting to be given the opportunity to leave an imprint in the pathway of life, a mark on destiny. In Ancient Greece, what we

call ‘character’ was referred to as ‘destiny’. To a quite extraordinary degree it is the quality of a person’s character that will determine one’s own destiny.

### **Bibliography**

1. *Beatty B.* (2005). “Emotional leadership”, in B. Davies (Ed.), *The Essentials of School Leadership*. London: SAGE.
2. *Borg C.* (2006). *A Leader’s Perspective*. Valletta: MUT Press
3. *Bourdieu P.* (1986). “The Forms of Capital” in J. McPherson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press.
4. *Calvert M., Harvey J.A. and Ramsdale M.* (2000). *Managing Educational Institutions*. Sheffield: Philip Armstrong Publications.
5. *Cuschieri R. A.* (2008). *The View From The Top*, Doctoral Thesis, University of Sheffield, UK.
6. *Grace G.* (2002). “Critical leadership studies” in M. Crawford, L. Kydd, and C. Rishes (Eds.), *Leadership and Teams in Educational Management*. Buckingham, Open University Press.
7. *Groome T.* (1998). *Educating for Life: A Spiritual Vision for Every Teacher and Parent*. Allen, TX: Thomas More Press.
8. *Harvey J. A.* (2001). “Motivating staff” in *Managing People*, M. Calvert and J.A. Harvey (eds.). Sheffield: Philip Armstrong Publication
9. *Lauglo J.* (1997). “Assessing the present importance of different forms of decentralisation in education” in K. Watson, G. Modgil and S. Modgil (Eds.), *Power and Responsibility in Education*. London: Cassell.
10. *Leithwood K., Day C., Sammons P., Harris A., and Hopkins D.* (2006). *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*. National College For School Leadership, UK.
11. *Pashiardis P., Savvides S., Lytra E. and Angelidou K.* (2011). “Successful School Leadership in Rural Contexts:

- The Case of Cyprus” in Educational Management, Administration and Leadership. Vol. 39. № 5. P. 536–553.
12. *Sergiovanni T. J.* (2001). *Leadership*. London: Routledge Falmer.
  13. *Silins H., Mulford B., Zarnis S. and Bishop P.* (2000) “Leadership for organisational learning: Implications for pedagogical quality and student achievement” in K. Leithwood (Ed.), *Understanding Schools as Intelligent Systems*. Stamford, CT: Jai Press.
  14. *Sultana R. G., and Baldacchino G.* (1994). *Maltese Society: A Sociological Inquiry*. Malta: Mireva Publications.
  15. *Vella A. P.* (1961). “The role of private schools in Maltese education”, in *The Malta Year Book*. Malta: Progress Press.
  16. *Vroom V. H.* (1967). *Work and Motivation*. New York: John Wiley and Sons.

***Kuznetsova I. A.***

### **LEARNING TO SPEAK THE LANGUAGE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE**

Teaching English in a multi-cultural society implies a lot of does and don'ts. Whereas some of them are learned in schools and teacher-training programs, others are discovered by trial and error, and become competitive tools in the way an ELT practitioner succeeds in the profession. A lot of stories of success in ELT field seem to be connected, at least to some degree, with skillful and purposeful development and utilization of *emotional intelligence*, a competence which, unfortunately, is still not found on school curriculum as a distinct course with clear objectives and tangible outcomes.

It is important to understand, though, that to have a high level of empathy, optimism and self-awareness and to be effective in managing all processes going on in a class environment is a must in any multi-cultural setting. At the same time, it is reasonable to assume that they are not the sole

objective in teaching English. They are necessary tools that help to get things done effectively and efficiently. Emotional intelligence helps to understand oneself and the students; to effectively manage conflicts and stress.

The purpose of this research is to look into ways of how ELT practitioners could learn from understanding the nature of emotional intelligence and the degree to which it contributes to general work performance: both their own and that of their students’.

The notions of *emotion* and *intelligence* were brought up in one context in research concerning neuroscience, psychiatry, physiology and child development, school education, management training, etc. All existing theories within the emotional intelligence paradigm seek to understand how individuals perceive, understand, utilize and manage emotions in an effort to predict and foster personal effectiveness. Thus, the emphasis was made on developmental and educational potential of what has come to be later known as “emotional intelligence” [Mayor & Salovey 1997].

The motivation to develop a theory of emotional intelligence, and instruments to measure it, came from a realization that traditional measures of intelligence failed to measure individual differences in the ability to perceive, process, and effectively manage emotions and emotional information. The use of this frame is significant, as it defines emotional intelligence more specifically as the ability to monitor one’s own and others’ feelings and emotions, to discriminate among them, and to use that information to guide one’s thinking and actions [Mayor & Salovey 1997]. The corresponding mental processes are: perception, appraisal and expression of emotions; emotional support for thinking; understanding and analyzing emotions and applying emotional knowledge; and reflective regulation of emotions. ETL practitioners in their every-day practice work pretty much around and with the same processes.

The term “emotional intelligence” acquired a real worldwide buzz through Daniel Goleman [1995]. He is the one who

represents one of the most prominent additions to the theory within the emotional intelligence paradigm. The researcher popularized the idea of emotional intelligence with the notion that success in life and in a profession does not depend solely on a high IQ score. Making a point that EI (emotional intelligence), unlike IQ (intelligence quotient) can be purposefully developed and changed, he later defined a framework of five competencies that make a person emotionally intelligent: self-awareness, self-regulation, motivation, empathy, and social skills [1998]. Dr. Goleman clarified them in a later article [2001], and presented a framework of emotional intelligence that reflects how an individual's potential for mastering the skills of self-awareness, self-management, social awareness, and relationship management translates into successes in the workplace. Below is the framework of emotional competencies:

**Table1. A framework of emotional competencies**

<b>Self-Awareness</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Emotional self-awareness</li> <li>– Accurate self-assessment</li> <li>– Self-confidence</li> </ul>	<b>Social Awareness</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Empathy</li> <li>– Service Orientation</li> <li>– Organizational awareness</li> </ul>
<b>Self-Management</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Self-control</li> <li>– Trustworthiness</li> <li>– Conscientiousness</li> <li>– Adaptability</li> <li>– Achievement drive</li> <li>– Initiative</li> </ul>	<b>Relationship Management</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Developing others</li> <li>– Influence</li> <li>– Communication</li> <li>– Conflict management</li> <li>– Leadership</li> <li>– Change catalyst</li> <li>– Building bonds</li> <li>– Teamwork &amp; collaboration</li> </ul>

Each of the four domains becomes the foundation for learned abilities, or competencies. That such competencies are learned is a critical distinction.

It seems reasonable to suggest that teachers, who are trained in enhancing their emotional competencies, will be in a better position to do their job, especially in a multi-cultural setting. In

other words, they will be better off to define problems should they arise; analyze situations; generate and analyze ideas; make decisions and determine the steps to be taken to introduce the solution into the classroom. The assumption is that the qualities that make up the four competencies of emotional intelligence, i.e. self-awareness, self-management, social awareness and relationship management, create a better potential and actual skills-base for exercising patience and tolerance across cultures.

### **Bibliography**

1. *Goleman D.* (1995) *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
2. *Goleman D.* (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
3. *Goleman D.* (2001). *Emotional intelligence: Issues in paradigm building*. In C.Cherniss &D. Goleman (Eds.), *The Emotionally intelligent workplace*(pp. 13–26),Jossey-Bass: San Francisco.
4. *Mayer J. D., & Salovey P.* (1997). *What is emotional intelligence?* IN P. Salovey and D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for Educator* (pp. 3–34). New York, NY: Basis Books.

*Nicole Späth M. A.*

### **INTERCULTURAL TRAINING**

My aim for intercultural training courses is an intercultural sensitisation and increase in intercultural competence. Intercultural competence is needed nowadays in so many situations. For example, students often need it when they start attending a university because of studying together with students from other cultures; or they might need it in their future professions. There are three questions important for sensitising people in such training courses:

#### **1) Who am I?**



2) **Who are you?**

3) **How do we get along with each other? – i. e. Inter-cultural Communication.**

However, at the beginning of a training course, culture and cultural standards should be first discussed themselves.

### **What is culture?**

Referring to Maletzke it is a common system of concepts, convictions, perceptions and values that become visible by people's behaviours and actions, as well as by specific artefacts [Maletzke 1996]. Thomas defines it as a system of orientation of a society, organisation or a group [Thomas 1999]. This underlines quite well, that a culture does not have to be a nation or an ethnic group, but can also be a rather smaller group such as an economic sector, a company or faculty from a university. It does not matter if it is a large or small culture, but that its members all share specific cultural standards which they use in specific situations or for problem solving.

The cultural standards determine their way of perception, thinking, judging and acting. For example, a German company's employees either address each other with a more formal "Sie" or more informal "Du" (in Germany we differentiate between the more formal „Sie“ and the more informal „du“ instead of only one personal pronoun e. g., the English pronoun "you"). Or, in different countries, it is common to address people either more informally or formally. In Denmark nearly everyone, except for the queen, is addressed with the informal "du". Students call their professors by their first name and say "du" to them, whereas in Russia, students call their professors by his father's name and "выи" (if ones father's name was Ivan Sergejevich Nikolaiev, his son would be called Wladimir IVANOVICH Nikolaiev resp. his daughter Anna IVANOVNA Nikolaieva) (verbal communication). In some corporate cultures it is more common to wear suits and ties. In others, it is more casual, with employees wearing jeans and a blouse or a shirt. Or, a company, in which employees normally dress more formally, has a casual Friday (dress code). These cultural standards are only a few

among many others such as non-verbal communication (e. g. gestures and body language), direct or indirect communication, (i. e. true intentions revealed in verbal messages vs. hidden motives), perception of time, (e. g. punctuality), perception of space (e. g. interpersonal distance), social reference system (e. g. individual vs. group-oriented) etc.

It is very important to remember that cultures are constantly changing. Cultural standards can change. For example, a company may change from using “Sie” to using “Du.” In addition, the members of a culture are not isolated, but in contact with others most of the time, or may belong to several different cultures (e. g. a male Spanish engineer, working in a German company that has international clients). Their perceptions can change and with that, their behaviour and those of their culture. Therefore, it might be more important to teach different cultural standards in general and not to ascribe specific standards as permanent to specific cultures. In other words, we should not speak e.g. about a “typical German.” Instead, we should talk about tendencies. In Germany, for example, there is now a tendency to use the informal “du” in public life, but not in every situation. It depends on the person, location, situation etc.

### **What is my culture and what is yours?**

An active discussion with students about different cultural standards and a cultural questionnaire help them to realize what their own standards are, i. e., who they are. It is also very informative to tell students about images that others have about them (e. g. students from other countries or faculties), because interaction is also influenced by stereotypes, i. e., by what others believe one to be. These exercises help students to realize the wide range of cultural standards and that their cultural perspective is not the only one.

If we apply Hofstede’s definition of a culture as a “collective programming of the mind” (Hofstede 1991), cultural standards are often invisible, i. e., a ‘culture in our heads’. According to this definition, people can see situations or behaviour, but possibly not understand them if they are not familiar with the

culture. They perceive attributes but do not know their concepts. This can lead to misunderstandings, if the foreign behaviour is interpreted by the individual's own cultural standards. Every culture must be measured by its own standards. So, on the one hand it is important to know about the cultural standards of another culture; but on the other hand, it is also important to change perspectives, and not interpret another culture from one's own perspective.

After the first sensitisation of cultural differences, a change of perspective can be taught. This is always very challenging for students, because they realise that it is not so easy to see things from another individual's perspective, i. e., with different ways of seeing, describing and interpreting the world. Exercises such as "Marsanthropology" can be used: A Martian comes to Earth for the very first time and examines it from his, Martian perspective. A challenging, but fun game [Flechsigt 2005].

### **Intercultural Communication**

I do not want the students only to learn cultural standards, but also to practise these standards. So, in the next step they shall change their cultural perspective and act from this new point of view. In the meantime, other students act from another cultural perspective. Students with different cultural standards interact with each other. This aspect of intercultural communication can be taught very well in roleplays. Many of these roleplays are published, e.g. "East – West" [Francesco / Gold 1998], "Ecotonos" [Adler 2002] or "Modis and Trados" [Flechsigt 2005]. Some of them focus on different ethnic cultures. Others describe cultures, but give them different names which, the students later learn what the real cultures – in theory – were.

I prefer to use the latter version. Students get cultural scripts, which they have to study and internalize similarly to actors studying a character. Then they get together in an intercultural meeting and have to deal with a specific task from this new perspective. I choose tasks which the students are interested in and with which they will possibly have to deal in their future careers. For example, I give architecture and engineering students

the task of designing a house for a foreign customer. The ideas for room layout, size and aesthetics changed depending on the culture and the geographic, economic and/or environmental conditions are different, too. Even the presentation of the model must sometimes be adapted to the culture of the customer, e. g., a Saudi Arabian sheikh expects a presentation in a more imposing frame than a German client.

The task of planning of a multi cultural wedding banquet can be roleplayed by students in the hotel and catering industry. The couples are intercultural and guests are expected from around the world. Students must consider different wedding customs, table manners, local food and drinks, as well as taboos. This part of the training course emphasises the multicultural dimension. In addition, it can be extended to other dimensions of diversity management (e.g. gender, age, religion, sexual orientation, disabilities). Further more, an expert from an industry can be invited to add specific professional advice.

In a multicultural working environment, such as at a university with international students, at work with international colleagues or clients, or in any other context, misunderstandings and conflicts can occur more easily than in monocultural ones. Therefore, one part of a training course should be conflict management. The critical incident technique can be used for a training course on realistic conflicts. Originally developed in a man-machine-context, Flanagan then applied it to humans, in order to collect data about activities in the course of work. He called it "any observable human activity that is sufficiently complete in itself to permit inferences and predictions to be made about the person performing the act," [Flanagan 1954, see also Heringer 2004]. Later on, it became, among others, a method to gather and analyse intercultural incidents: Referring to the above mentioned thesis, that members of different cultures have different cultural standards and, therefore act accordingly in specific situations, it seems consistent that misunderstandings or even conflicts occur in an intercultural context. As such, within the topic of intercultural com-

munication, critical incidents are defined as strange or conflictual situations in which cultural differences in perception, action or interpretation cause problems in interaction.[Heringer 2004; Schumann 2012].

First, the students describe a strange or even critical incident in everyday life. Every student describes the situation from his individual perspective, with help of a questionnaire. Later on it is presented and analysed by the group. It is very important to keep in mind, that not every misunderstanding or conflict that happens in an intercultural context is an intercultural one. It could be an individual one or depending on the situation. Because of that, incidents should be analysed and discussed very intensely. It is important to widen the students' perspectives to see any possible reasons of a misunderstanding or conflict and not to stereotype too much. The incidents can be analysed based on the following questions: 1) What possible reasons caused this incident? 2) If it was a cultural conflict, what kind? Many intercultural conflicts occur due to stereotypes, different communication styles or values [Moore 1986]. 3) How can the problem be solved? This exercise helps students not only to become aware of cultural differences, but also to learn something about sociocultural backgrounds and to develop action strategies for conflicts.

### **Conclusion**

To teach successful and sustainable intercultural competence, this course includes both theoretical and experiential techniques. I have already trained students from different faculties and countries. Even though they often were not accustomed to experimental learning, most of them did very well. The students were very ambitious; and, in my opinion such intercultural training courses are a good instrument for preparing them for study-related or work-related intercultural communication.

From time to time intercultural training courses are criticized for stereotyping too much. Therefore, I often rename cultures in roleplays and only allow the students afterwards to learn what the real cultures – in theory – were. But the design of a training

course depends also from the target group, in the business environment, they prefer to know from the very beginning the real cultural names.

Another criticism is that intercultural training courses differentiate too much and assume people from different cultures have nothing in common. For this reason, I also include exercises in which students discover common standards: Photos of traditions such as holidays (e. g. Christmas tree etc.) show them what they possibly have in common. Culture not only separates, it connects very well!

### **Literature:**

1. Adler Nancy J.: International Dimensions of Organizational Behavior, 4<sup>th</sup> Edition, Cincinnati, OH 2002.
2. Flannagan J. C.: The Critical Incident Technique, in: Psychological Bulletin 51/1954, page 327–358.
3. Flechsig Karl-Heinz: Beiträge zum Interkulturellen Training, Göttingen 2005.
4. Francesco M., Gold B.: International Organizational Behaviour, page 568, Skill Exercise 3: The East-West Game (Emperor's Pot), New Jersey 1998.
5. Heringer Hans Jürgen: Interkulturelle Kommunikation, Grundlagen und Konzepte, Tübingen 2004.
6. Hofstede Geert: Cultures and organizations: Software of the mind, London 1991.
7. Maletzke Gerhard: Interkulturelle Kommunikation, Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen, Opladen 1996.
8. Moore C. W.: The Mediation Process. Practical Strategies for Resolving Conflict. San Francisco 1986.
9. Schumann Adelheid (Hg.): Interkulturelle Kommunikation in der Hochschule, Zur Integration internationaler Studierender und Förderung Interkultureller Kompetenz, Bielefeld 2012.
10. Thomas Alexander: Kultur als Orientierungssystem und Kulturstandards als Bauteile, in: IMIS-Beiträge, 10/1999, page 91–130.
11. Thomas Alexander / Kinast Eva-Ulrike / Schroll-Machl, Sylvia (Hg.): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation, Bd. 1: Grundlagen und Praxisfelder, Göttingen 2005.

## **V. КУЛЬТУРА, ЛИТЕРАТУРА И ЯЗЫК КАК УНИВЕРСАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ**

*Александрова Н. К.*

### **ТЕМА ФАУСТА В ЛИТЕРАТУРЕ ГЕРМАНИИ: ПРОБЛЕМА ЖАНРОВОГО СВОЕОБРАЗИЯ**

В развитии немецкой фаустианы можно выделить три основных периода. Первый период связан с жизнью и смертью немецкого чернокнижника Иоганна (Георга) Фауста (1480–1540 гг.) и распространением легенд о нем. Второй период начинается с появлением «Книги о Фаусте» (1587 г.) и заканчивается выходом в свет трагедии «Фауст» (1832 г.) И. В. Гете. Третий, послегетевский период, продолжается по сегодняшний день.

«Книга о Фаусте» 1587 г. – это первая литературная обработка исторического и легендарного материала, где впервые формируется парадигма как главных, так и второстепенных мотивов темы Фауста. Дерзко нарушая общественные, в данном случае религиозные законы, Фауст заключает сделку с дьяволом ради того, чтобы «познать первопричины всех вещей». Так, мотивы дерзости, познания и сделки с дьяволом образуют семантическое ядро темы, вокруг которого группируются второстепенные мотивы, например, ограничения сделки во времени, путешествия, чувственных наслаждений и т. д.

Эта книга приносит уже хорошо известному немцам Фаусту еще большую популярность. В 1588 г. Ф. Беер своими мастерзангами «Фауст околдовывает двух студентов» и «Доктор Фауст утихомиривает орущих крестьян» открывает традицию обрабатывать фаустовский материал в форме стихотворений и песен. Анонимная книга «Другая часть истории доктора Иоганна Фауста, в которой описывается сделка Кристофера Вагнера, бывшего ученика Фауста, с чертом» (1593 г.) встанет у истоков не менее

распространенной в будущем традиции продолжений и дополнений. В том же духе Г. Р. Видман пишет «Правдивую историю об отвратительнейших и ужаснейших грехах и пороках, а также о многочисленных удивительнейших и редчайших приключениях доктора Фауста» (1599 г.). Он дополняет «Книгу о Фаусте» «учеными», сугубо ортодоксальными поучениями и дидактическими комментариями. В традицию продолжений вписывается и анонимная книга под названием «Фиглярская сумка доктора Фауста» (1607 г.).

«Книга о Фаусте» 1587 г. была довольно быстро переведена на другие языки, что способствовало популяризации Фауста в Европе. В 1589 г. в Англии появляется анонимная баллада «Суд Божий над Джоном Фаустом, доктором богословия». Эта баллада, а также английский перевод «Книги о Фаусте» послужили основой для «Трагической истории доктора Фауста» (1590 г.) К. Марло, первой драматической обработки темы.

В XVII в. его трагедию используют английские комедианты, бродячий театр которых был очень популярен в Европе. Сохранились сведения о том, что их спектакли о Фаусте были показаны в Дрездене (1626 г.), Ганновере (1661 г.), Данциге (1669 г.), Мюнхене (1681 г. и 1685 г.), Бремене (1688 г.), Базеле (1696 г.) и Гамбурге (1698 г.). Не без влияния английских актеров тема Фауста входит в репертуар немецкого кукольного театра. Говоря о немецкой фаустиане XVII в. нельзя не отметить еще один примечательный факт – первую докторскую диссертацию о Фаусте И. Г. Ноймана на латинском языке (1683 г.).

XVIII в. является с точки зрения жанрового своеобразия не менее важным и интересным этапом. Он начинается с выхода в свет сборника магических формул «Фаустовские заклинания ада» (1700 г.), многочисленных песен о Фаусте, а также анонимной, небольшой по объему книги (сорок шесть страниц) «От одного верующего христианина»



(1725 г.). Она получила широкое распространение благодаря дешевым ярмарочным изданиям.

Около 1755 г. над фаустовским материалом начинает работать выдающийся просветитель, драматург и теоретик театра Г. Э. Лессинг. Сохранившийся фрагмент задуманной им трагедии свидетельствует о его, в отличие от предшественников, весьма положительной трактовке образа Фауста. Лессинг делает акцент не на сделке с дьяволом, а на дерзком стремлении чернокнижника к новому знанию. Его интерпретация станет поворотным моментом в оценке Фауста.

В 70-е гг. XVIII в. наблюдается яркий всплеск интереса к Фаусту, который реализуется в рамках литературного движения «Буря и натиск». Молодых писателей этого направления, так называемых «штюрмеров», он привлекает своей кипучей энергией и энтузиазмом. Так, с 1772 г. Гете начинает работать над темой Фауста. До 1775 г. возникает ряд прозаических сцен, которые позже станут известны под названием «Прафауст». Текст этого «Фауста в первоначальном образе» будет обнаружен и опубликован в 1887 г. берлинским ученым Е. Шмидтом. Любовь к Фаусту Гете сохранит на всю жизнь.

Другие штюрмеры также не обходят вниманием эту привлекательную фигуру. Ф. Мюллер создает драму «Ситуация из жизни Фауста» (1776–1778 гг.), Я. М. Ленц пишет Фрагмент из фарса, под названием «Судья преисподней» (1777 г.). Ф. М. Клинггер задумывает в эти штюрмерские годы роман. Свой замысел он реализует чуть позже. Здесь уместно будет назвать и комедию И. Ф. Шинка «Доктор Фауст» (1778 г.).

90-е гг. XVIII в. ознаменованы появлением фрагмента «Фауст» (1790 г.) Гете и романа «Фауст, его жизнь, деяния и низвержение в ад» (1791 г.) Клингера, который представляет собой первую, но далеко не последнюю, обработку фаустовского материала в жанре романа.

В XIX в. интерес к теме Фауста в Германии не только не ослабевает, но и в значительной степени увеличивается благодаря публикации первой и второй частей трагедии «Фауст» (1808 г., 1832 г.) Гете, которая стимулирует ее интенсивное развитие в разных жанрах литературы, а также музыки и живописи. Среди многочисленных произведений этого периода можно выделить трагедию А. Клингеманна «Фауст» (1814 г.), драму Х. Д. Граббе «Дон Жуан и Фауст» (1829 г.), танцевальную поэму «Доктор Фауст» (1847 г.) Г. Гейне, роман Ф. Шпильгагена «Фаустулус», романтическую оперу «Фауст» (1814 г.) Л. Шпора, «Фаустовскую увертюру» (1840 г.) Р. Вагнера, иллюстрации к «Фаусту» Гете М. Ретцша и П. Корнелиуса.

В XX–XXI вв. традиция использовать тему в разных литературных жанрах и формах искусства продолжается. Ярчайшими примерами могут служить роман «Доктор Фаустус» (1947 г.) Т. Манна, драматическая пенталогия «Мировые игры. Мировые мечты. Пять фаустовских пьес» (1963 г.) К. Бечи, опера «Фауст» (1952 г.) Г. Эйслера, фильм «Фауст. Немецкое народное предание» (1926 г.) Ф. В. Муннау.

Таким образом, краткий обзор немецкой фаустианы XVI–XX вв. показывает многогранность ее жанровой системы. В течение ряда столетий традиционная тема Фауста находит воплощение в лирических (стихотворение, баллада, поэма), эпических («народная книга», роман, рассказ) и драматических (трагедия, комедия, драма) жанрах литературы, что свидетельствует о ее генетической способности проникать во все сферы художественного сознания.

## ИЗ ИСТОРИИ АЗЕРБАЙДЖАНО-РУССКИХ СВЯЗЕЙ

В настоящей статье мы рассмотрим исторические контакты между азербайджанским и русским народами, ибо изучение связей, существовавших между ними, имеет большое значение для будущего и является одним из путей взаимопонимания народов [Амин Аль-Холи 1962: 4].

Азербайджан всегда занимал важное геополитическое положение, окруженный тремя гигантскими государственными образованиями – Россией, Турцией и Ираном. В ходе истории он поочередно являлся объектом экспансии каждого из них. История сложилась так, что последние два столетия, которые характеризуются взлетом азербайджанской экономики, культуры, общественно-политической мысли, Азербайджан находился в составе Российской империи, а затем СССР.

С самого начала своего существования Азербайджан имел немало внешних связей с Россией. О том, что с русами здесь были знакомы с момента становления Российского государства, свидетельствует тот факт, что в современном азербайджанском языке до сих пор русский называется словом *rus*.

Первые известные сведения о связях древних русских с народами Кавказа относятся к периоду раннего средневековья [Гусейнов 1963: 32]. В этот период западные и южные берега Каспийского моря посещали русские купцы из Киева, Новгорода и других городов, которые вели торговлю с народами прикаспийских стран. Ибн Фадлан пишет, что в столице хазар были *слободы* русских купцов. Русские суда плавали по Каспийскому морю, и русы хорошо знали прикаспийские области, с которыми издавна вели торговлю [Ибн Фадлан 1939: 79].

Кроме торговых связей до IX в., известно несколько походов русов в области Закавказья, к западному побе-

режью Каспия. Первые сведения о походах русов в Азербайджан относятся к 880 и 909–910 гг. Затем более или менее подробные сведения об этих походах сообщает известный арабский историк Абул Хасан Али. По его данным, в 913–914 гг. русы совершили поход к каспийским берегам Закавказья. Как сообщает Ибн-ал-Асир (XIII в.), русы захватывали и Барду, «объявили помилование и поступали с жителями хорошо» [Ибн-ал-Асир 1959: 118].

Таким образом, первый период становления азербайджано-русских отношений IX–XIII вв. носил характер торговых отношений и грабительских набегов. Следующий этап относится к XIII–XV вв. В начале этого периода народы Азербайджана, как и народы Руси, вели героическую борьбу против нашествий и гнета монгольских захватчиков. Борьба против общих врагов в XIII–XIV вв. сближала Ширван и Московское великое княжество.

В XV в. ширваншах Фаррух Яссар впервые на Ближнем Востоке признал централизованное Русское государство, созданное Иваном III, и предложил ему мир и дружбу. В расширении и укреплении азербайджано-русских взаимосвязей большая роль выпала на долю купцов обеих стран. Основным товаром, ввозившимся на территорию России из Азербайджана, был шелк-сырец. Ввозившие его купцы из Азербайджана, приехав в Москву, жили и торговали там до десяти и более лет.

Борьба с Османской Турцией была еще одним поводом к сближению двух государств. В XVI в. Сефевидский Азербайджан искал в лице России союзника против Турции. Однако XVII в. в корне изменил отношения России с Сефевидским Азербайджаном. Было это связано в первую очередь с переносом столицы из Казвина в Исфаган, находящийся на территории Персидского государства. С этого момента Азербайджанское Сефевидское государство меняет свой облик и превращается из про-турецкого в Персидское.

Торговля Азербайджана с Россией, а через нее со странами Западной Европы, стимулировала развитие ремесел.

Использование Волжско-Каспийского пути и караванных дорог благоприятствовало развитию близких к России северо-азербайджанских городов – Баку, Шемаха, Гянджа.

Несмотря на спад в отношениях государства Сефевидов с Россией, азербайджанцы продолжали торговлю с Российским государством. В XVIII в. в борьбе против турецких и иранских захватчиков в Азербайджане победила русская ориентация.

О тяготении местного населения Азербайджана к России говорит побывавший в Азербайджане на рубеже XVII–XVIII вв. иезуит Крусинский, который писал, что «население, живущее около Каспийского моря, ни о чем так не молится, как о том, чтобы московиты как можно скорее пришли и освободили его от ига персидской монархии» [Петрушевский 1958: 200].

О симпатии населения Азербайджана к русским свидетельствует также сообщение голландского путешественника Корнелия де Брюина, который был очевидцем в Шемахе следующего случая: когда местные власти обидели русских купцов и готовили на них жалобу русскому царю, шемахинцы, поддерживая их, говорили, что они «молят бога, чтобы русские взяли Ширван и избавили их от иноземных правителей» [Зевакин 1946: 92].

Большим событием в истории Азербайджана стало присоединение Северного Азербайджана к России. Существенную роль в становлении азербайджано-русских отношений этого периода сыграла переселенческая политика России. Царская Россия, стремясь обеспечить безопасность своих границ, приняла решение переселять сюда русских раскольников и сектантов: молокан, духоборов, субботников, протестантов и других недовольных царской властью. Несмотря на сложные климатические условия, болезни, унижения и враждебное отношение местных жителей, сектантам удалось не только выжить, но и добиться процветания.

Местные чиновники были недовольны подобной переселенческой политикой России. Известен факт, когда в селении Тер-тер Елисаветпольской губернии (нынешний район Тертер близ Гянджи) было переселено несколько десятков русских семей. Однако им пришлось столкнуться с двумя проблемами: малярией и армянской агрессией.

В. Л. Величко в своей работе, посвященной кавказским народностям, дает обоснование тяге азербайджанцев к России. Он объясняет это природными чертами народа. Одной из главных при этом он считает стремление азербайджанцев к единовластному правителю и уважение силы. На тот момент Россия была сильным государством и не случайно азербайджанцы тяготели именно к ней. Азербайджан в лице России получил надежного союзника, выгодного торгового партнера, покровителя и защитника. Русско-татарские школы прекрасно прижились и пользовались популярностью у всего населения. Население стремилось изучать русский язык и сближаться с русскими [Величко 1990: 78–79].

В селениях сектантов широко бытовало ‘куначество’, или знакомства между отдельными домохозяевами в русских и окрестных азербайджанских селах. Куначество преследовало, прежде всего, экономические цели. Одной из его главных функций было предоставление кунаку крова, еды и корма для лошадей при его прибытии или проезде через чужое село [Заплетин 2008: 51]. Установлению куначеских отношений между сектантами-христианами и местными мусульманами способствовало и то, что, например, молокане отрицали крест и не употребляли в пищу свинину и вино.

Тот факт, что история христианства насчитывает в Азербайджане 2 тысячи лет, также сыграл немалую роль в принятии русских. Появление христианства в Азербайджане связывают с именем апостола Варфоломея. Согласно церковным преданиям, Варфоломей первым привнес христианство в древний Азербайджан, пострадал и принял

смерть в Баку в 71 г. н. э. До сих пор в центре города у подножия Девичьей башни находится памятное место, где была пролита кровь апостола.

С XIX в. начинается новая волна развития христианства в Азербайджане. С появлением русского населения стала осуществлять свою деятельность Русская православная церковь. В крупных городах Азербайджана Баку, Гяндже, Шемахе были построены православные храмы.

Контакты азербайджанцев с русскими принесли в быт новые реалии. С приходом русских связано появление в Азербайджане картофеля. Об этом свидетельствует само название овоща. Русское слово *картофель* (заимствованное из немецкого языка) на азербайджанском звучит «kartofl». Русские также были монополистами в возделывании капусты. Появление в рационе народов Азербайджана соленой или квашеной капусты связано именно с приходом русских. Такое занятие, как пчеловодство пришло в Азербайджан также вместе с русскими переселенцами. Хорошо прижилось и русское слово *самовар*. По сей день достаточно часто на поминках ставят шатры (махар), и пришедших помянуть покойника поят чаем из самовара.

С появлением русских связано и появление русской топонимики. Населенным пунктам, где стали жить русские, давали названия сел, из которых они переселились. Например, первыми крупными селами были *Новоивановка* и *Новосаратовка*. Впоследствии появились *Саратовка*, *Астрахановка*, *Борисовка*, *Алексеевка*, *Ивановка*, *Горелое* и т. д. Нередко селам присваивали имена детей (обычно мальчиков), которые первыми родились на новом месте: *Владимировка*, *Андреевка* и т. д. Интересен тот факт, что встречаются наименования местного антропологического происхождения, созданные на русский манер, например, *Байрамовка*, *Залиевка*.

В связи с приездом большого количества русских русский язык начинает играть важную роль. В начале XIX в. на территории Азербайджана проживало около 41 тысячи

русских переселенцев. Отметим факт, что в 1914 г. на многочисленном митинге мусульман в Баку губернский кадий подчеркнул: «Наша преданность России диктуется не только принципом подданства, но и голосом совести и велениями Корана» [Заплетин 2008: 23].

Помимо сектантов-переселенцев в Азербайджане появились позднее и другие категории русских-переселенцев. Во-первых, бежало немало тех, кто был раскулачен или был на стороне белых во время Гражданской войны в России. Во-вторых, в Азербайджан в 1930-е гг. перебрались русские из голодающих регионов России.

Период нахождения Азербайджана в составе СССР характеризуется развитием в сфере промышленности, образования и науки. Именно с развитием нефтяной отрасли связан еще один приток русского населения в Азербайджан. Первоначально рабочие, занятые в нефтедобыче, приезжали на заработки на короткий период, но впоследствии некоторые из них оставались здесь.

Проследив историю развития азербайджано-российских отношений, можно сделать следующие выводы:

- экономические, политические и культурные взаимоотношения Азербайджана с Россией имеют почти тысячелетнюю историю;
- азербайджанское государство Ширван первым на Ближнем Востоке и на Кавказе установило дипломатические связи с Русским государством;
- торговля азербайджанских купцов с Россией была фактическим началом азербайджано-русских связей;
- борьба против внешних захватчиков (Ирана и Турции) стимулировала развитие отношений между двумя государствами;
- Россия в свое время вела переселенческую политику с целью усилить влияние русских в Азербайджане и облегчить присоединение Азербайджана.

Таким образом, влияние России на Азербайджан в прошлом имело большое прогрессивное значение для респуб-



лики в целом. Влияние было настолько сильным, что и по сей день, несмотря на ряд событий, подорвавших имидж России в Азербайджане, оно сохранилось и способствует дальнейшему сотрудничеству двух стран.

Изучение исторических контактов будет способствовать осознанию языковой ситуации Азербайджана в диахронии.

### **Литература**

1. *Амин Аль-Холи*. Связи между Нилом и Волгой в XIII–XIV вв. / перев. с арабск. – М., 1962.
2. *Величко В. Л.* Кавказ. Русское дело и междуплеменные отношения. – Баку, 1990.
3. *Гусейнов А.* Азербайджано-русские отношения XV–XVII вв. – Баку, 1963.
4. *Заплетин Г., Ширин-заде Г.* Русские в истории Азербайджана. – Баку, 2008.
5. *Ибн-ал-Асир*. Полный свод истории (на азерб. яз.). – Баку, 1959.
6. *Ибн Фадлан*. Путешествие на Волгу / под ред. акад. И. Ю. Крачковского. – М.-Л., 1939.
7. *Зевакин Е. С.* Очерки по истории Азербайджана. – Баку, 1946.
8. *Петрушевский И. П.* История Ирана с древнейших времен до конца 18 века. – Л., 1958.

***Буторина Н. В.***

## **СПОСОБЫ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНЫХ НАИМЕНОВАНИЙ НАУК В ДИАХРОНИИ**

Проблемы словообразования традиционно привлекали внимание крупнейших отечественных лингвистов (Н. Д. Арутюнова, Е. А. Земская, Е. С. Кубрякова, П. А. Соболева, М. Д. Степанова, А. А. Уфимцева и мн. др.). Вопросами словообразования на материале научной терминологии занимались следующие исследователи: Ю. А. Бельчиков, Е. Э. Биржакова, Л. А. Войнова, Л. Л. Кутина, М. В. Ломоносов и др.

Общеизвестно, что международная научная терминология создана в значительной мере на базе древнегреческого и латинского словарного фондов. Любая развитая терминология большинства европейских стран отражает в себе этот первоначальный интернациональный фонд, в подражание которому образуются новые термины.

Преимущество этих языковых единиц в том, что они являются правильно ориентирующими и в то же время структурно не ограничивают словообразовательные возможности. Большое достоинство их как терминологических элементов в том, что они позволяют, не прибегая к громоздкому словосочетанию, словесно оформлять сложные терминологические понятия.

Рассмотрим способы словообразования наименований наук в диахроническом аспекте на материале современных европейских языков: романских (французском, испанском, итальянском), германских (английском, немецком), славянском (русском). Первая фиксация цитируемых слов указана по этимологическим словарям французского языка (она не совпадает с первой фиксацией в других языках).

Анализ наименований наук, существовавших в латинском языке, выявил следующие форманты, участвующие в словообразовании наименований наук:

*a (-a): litterātūra, medicīna;*

*ia (-ия): chirurgīa, historīa, juris-prudentīa, philosophīa;*

*ica (-ика): anatomīca, arithmetīca, grammaticā, logicā, mathēmatica, physica;*

*graphia(-графия): geographia;*

*logia (-логия): astrologia, etymologia, philologia, physiologia;*

*metria(-метрия): geometria;*

*nomia (-номия): astronomia.*

Во всех случаях анализируемые слова оканчивались на *-a* и относились к первому склонению, т. е. являлись словами женского рода. Таким образом, все наименования наук изначально относились к женскому роду. Рассмотренные

форманты латинских слов стали основными формантами в интернациональных словах. Анализ языкового материала показал, что на морфологическом уровне в большинстве случаев имеется полное совпадение слов, обозначающих области научного знания в современных языках, с ранее существовавшими латинскими словами. Исключение составили два латинских примера. Так, в слове *anatomica* произведена замена форманта *-ica* на *-ia* (фр. *anatomie*, исп. *anatomía*, итал. *anatomía*, англ. *anatomy*, нем. *Anatomie*, рус. *анатомия*). В слове *grammatica* в старофранцузском языке суффикс *-ica* был вытеснен собственным французским суффиксом *-aire* (*grammaire*). В этой форме слово было заимствовано английским языком (*grammar*). В других современных языках латинский формант в данном слове сохранился (исп. *grammatica*, итал. *grammatica*, нем. *Grammatik*, рус. *грамматика*).

Одним из наиболее древних и, по-видимому, универсальных способов словообразования является **словосложение**, так как этот способ порождения слов не утратил своей продуктивности и в настоящее время.

1) **-logia** < гр. *logos* «слово, учение», часть сложных слов, означающая: «наука, знание, учение», напр.: фр. *archéologie*, 1599 < гр. *arkhaiologia* < *arkhaios* «древний» + *logos* (исп. *arqueología*, итал. *archeologia*, англ. *archaeology*, нем. *Archäologie*, рус. *археология*) – наука, изучающая историю общества по материальным остаткам жизни и деятельности людей;

2) **-graphia** < гр. *graphō* «пишу», часть сложных слов, означающая: описание, запись, чертеж, рисунок и т. п.; употребляется как составная часть терминов-наименований наук, напр.: *cartographie*, 1832 < лат. *charta* «бумага» + гр. *graphō* (исп. *cartografía*, итал. *cartografia*, англ. *cartography*, нем. *Kartographie*, рус. *картография*) – наука о географических картах, методах их создания и использования.

Исследователи отмечают, что сопоставление формантов *-logia* и *-grahia* позволило выявить следующее: те наиме-

нования наук, которые оканчиваются на формант *-grahia*, являлись первоначально только описательными дисциплинами (*cartographie*, *cristallographie*, *ethnographie*). Науки, которые оканчиваются на формант *-logia*, изначально являлись теоретическими (*géologie*, *sociologie*, *psycologie*). Правило данных формантов можно выявить, прежде всего, при изучении рек. Пресная вода является основой жизни на планете, в связи с этим с древних времен люди проявляли пристальный интерес ко всему, что связано с водой. Именно поэтому вслед за *hydrographie* (гидрография) – описанием рек – последовала *hydrologie* (гидрология) – теория воды, а затем и *hydraulique* (гидравлика) – регулирование речного стока [Гуревич 1990: 208];

3) **-metria** < гр. *metreō* «измеряю» – конечная составная часть сложных слов, соответствующая по значению слову *измерение*, напр.: фр. *sociométrie*, сер. XX в. < лат. *socio-* (< *socius* «общий», «совместный») + гр. *metreō* (исп. *sociometría*, итал. *sociometría*, англ. *sociometrics*, рус. *социоμετρία*) – отрасль социальной психологии, изучающая межличностные отношения, уделяя внимание преимущественно их количественному измерению. По одним данным, термин появился в XIX в. в связи с попытками применить математические методы к изучению социальных явлений. По другим – слово является английским новообразованием, и первая фиксация отмечена в 1937 г.

4) **-nomia** < гр. *nomos* «закон», часть сложных слов, обозначающих: наука, система взглядов или правил.

Помимо имеющегося в латинском языке наименования *astronomia* нами выявлено еще одно слово с формантом *-номия*, созданное позднее: фр. *agronomie*, 1361 < лат. *ager* «земля, пашня, поле» + гр. *nomos*, через средневек. лат. (исп. *agronomía*, итал. *agronomía*, англ. *agronomy*, нем. *Agronomie*, рус. *агрономия*) – комплекс наук о возделывании сельскохозяйственных культур.

Агрономические правила и наставления были известны в Древнем Египте, Древней Греции, Китае, Индии, Древнем

Риме, но слово зафиксировано только в современных языках.

Изучение языкового материала показало, что наиболее продуктивным формантом в данной терминологической группе является *-logia*, наименее продуктивным *-nomia*.

В XIX–XX вв. с появлением смежных наук или разделов наук в словопроизводстве очень популярно словосложение при участии трех основ:

фр. *biographie*, 1907 < гр. *bios* «жизнь» + гр. *ge* «земля» + *graphō* (исп. *biogeografía*, итал. *biogeografia*, англ. *biogeography*, нем. *Biographie*, рус. *биогеография*);

фр. *hydrogeologie*, 1808 < гр. *hydr(o)* < гр. *udor*, *udatos* «вода» + *bios* «жизнь» + *logos* (исп. *hidrogeología*, итал. *idrogeologia*, англ. *hydrogeology*, нем. *Hydrogeologie*, рус. *гидрогеология*).

Таким образом, ярко выраженный агглютинативный характер древнегреческих и латинских элементов, их способность выступать в различных комбинациях для выражения сложного специального понятия делает этот способ терминологической номинации наиболее распространенным и перспективным. Именно структурно-семантическая предсказуемость данных терминов, удовлетворяющая требованиям научной дефиниции, способствует тому, что они находят признание во всем мире и постепенно становятся «своими» в разных языках.

Анализ языкового материала показал, что изначально слова, ставшие в дальнейшем формантами, отчетливо разграничивали вновь созданные слова в значениях. Рассмотрим слова, имеющие одну и ту же основу, но с разными формантами, на примере французского языка:

	<i>hydrographie</i> , 1548
<i>hydro-</i> < гр. <i>hydor</i> «вода» →	<i>hydrologie</i> , 1614
	<i>hydrométrie</i> , 1740

*hydro...* – первая составная часть сложных слов, обозначающая: относящийся к воде, водным пространствам, водороду;

*hydrographie* (исп. *hydrografia*, итал. *idrografia*, англ. *hydrography*, нем. *Hydrographie*, рус. *гидрография*) – раздел гидрологии суши, посвященный описанию рек, озер, водохранилищ;

*hydrologie* (исп. *hidrología*, итал. *idrología*, англ. *hydrology*, нем. *Hydrologie*, рус. *гидрология*) – наука, изучающая природные воды, явления и процессы, в них протекающие;

*hydrométrie* (исп. *hidrometría*, итал. *idrometría*, англ. *hydrometry*, нем. *Hydrometrie*, рус. *гидрометрия*) – раздел гидрологии, в котором разрабатываются главным образом методика изучения режима рек и озер – измерение скорости водного потока, его уровня, глубины и т. п.

Таким образом, формант *-metria* используется исключительно для обозначения наименований разделов наук (речь всегда идет о подсчете каких-либо величин в той или иной науке): фр. *astrométrie* (раздел астрономии), *biométrie* (раздел биологии), *géométrie* (раздел математики), *hydrométrie* (раздел гидрологии).

Что касается формантов *-logia* (-логия) и *-graphia* (-графия), то они оба могут входить в состав слов, которые обозначают наименования самих наук: фр. *minéralogie*, *météorologie*, *cartographie*, *cristallographie*; а также наименования разделов наук: фр. *dialectologie* (раздел языкознания), *ornithologie* (раздел зоологии, изучающий птиц), *lexicographie* (раздел языкознания), *hydrographie* (раздел гидрологии).

Все форманты использовались при создании наименований наук и научных отраслей в разные века – от Средневековья до сегодняшнего дня.

Если изначально форманты *-logia* и *-graphia* разделяли слова по значению, то начиная с XIX в. происходит их смешение и наблюдается взаимозаменяемость формантов между собой.

Анализ языкового материала в изучаемых языках показал, что в большинстве случаев наименования наук и

разделов наук, являясь интернациональными терминами, обнаруживают совпадение на уровне формантов. Отличие проявляется в основном на уровне графики и фонетики.

Таким образом, мы видим, что, с одной стороны, появление новых наук характеризуется открытостью и готовностью к созданию новых терминов, с другой стороны, как показывает исследование языкового материала, данная терминологическая группа проявляет некоторую «закрытость», ибо в ней продолжают использоваться в основном традиционные форманты.

### **Литература**

1. *Гуревич Г. И.* Лоция будущих открытий. – М., 1990.

*Зелинская Н. А.*

### **СИСТЕМА ЦЕННОСТЕЙ АВСТРАЛИЙЦЕВ В КРОСС-КУЛЬТУРНОМ ИЗМЕРЕНИИ НАЦИЙ ГЕРТА ХОФСТЕДЕ**

Голландский ученый Герт Хофстеде опубликовал в 1980 г. труд «Последствия культуры» и в 1983 г. «Измерения национальных культур в пятидесяти странах и трех регионах», в которых он разработал систему организации и идентификации культур на основе предложенных им совокупностей показателей, определяющих культурные характеристики различных народов.

Работа Г. Хофстеде стала одним из первых крупных и широкомасштабных исследований в области культурологических индикаторов, построенных на выявлении количественных показателей. Главной целью этого исследования стало выявление наличия универсальных категорий культуры, охватывающих социальные сообщества и страны.

Для исследования применялся анкетный опрос работников компании «Ай-Би-Эм» в различных странах. Выбор эмпирических индикаторов предопределялся целью иссле-

дования – изучением организационного развития и не был первоначально нацелен на поиск культурных универсалий. Но позже собранные в ходе исследования данные сопоставили друг с другом, чтобы выявить культурные различия между странами.

Г. Хофстеде осуществил большой исследовательский проект по изучению различий национальных культур в деятельности дочерних компаний многонациональной корпорации в 64 странах. Он опросил более 160000 менеджеров и сотрудников организаций об удовлетворенности их своим трудом, коллегами, руководством, о восприятии проблем, возникающих в процессе работы, о жизненных целях, верованиях и профессиональных предпочтениях.

Ученый предложил совокупность показателей, определяющих культурные характеристики различных народов на основе исследований, проведенных в 1960 – 70-е гг. Исследование проходило в несколько этапов. Первые анкетные опросы относятся к 1967–1969 гг. и 1971–1973 гг. Показатели оценивались от 0 до 100 баллов. Этот метод сегодня считается классическим для изучения особенностей национальных характеров и менталитетов.

Г. Хофстеде выявил высокосущественные различия в поведении менеджеров и специалистов разных стран. Он выяснил, что большинство различий в рабочих ценностях и отношениях объясняются национальной культурой, зависят от места в организации, профессии, а также возраста и пола. На основе полученных результатов исследования ученый выделил пять ценностных измерений для классификации культур, характеризующих менеджеров и специалистов и организацию в целом:

- индивидуализм – коллективизм (individualism – collectivism);
- дистанция власти (power distance);
- стремление к избеганию неопределенности (uncertainty avoidance);



- мужественность – женственность (masculinity – femininity);
- долгосрочная – краткосрочная ориентация (goal orientation).

С помощью критериев, проложенных Г. Хофстеде, могут быть исследованы и изучены господствующие ценности людей разных стран и представителей преобладающих этнических групп.

Попробуем провести анализ параметров, предложенных ученым, характерных для Австралии. Австралия особо известна своим стремлением к равенству. В разговоре австралийцы избегают проявления статусных различий. Хорошим тоном считается общение одинаково равно как с собеседником, стоящим выше, так и с собеседником, стоящим ниже по социальной лестнице. Австралийская модель мультикультурализма позволяет различным этнокультурным сообществам жить вместе, не утрачивая своей идентичности.

Проанализировать особенности менталитета и систему ценностей австралийцев помогут результаты культурного измерения наций Г. Хофстеде.

1. *Индивидуализм*. Относится к ценностной тенденции культуры выделять важность индивидуума над группой, превосходство индивидуальных прав над правами группы, личных потребностей над потребностями группы. Чем больше перевес в сторону личной свободы и личной ответственности, тем выше степень индивидуализма.

По классификации Хофстеде, для Австралии характерен высокий уровень индивидуализма. Она занимает второе место по этому показателю, набрав 90 баллов и уступив место США (91 балл). Индивидуализм в Австралии особенно проявляется в повседневной жизни, а также во время путешествий и ведения бизнеса. Для австралийцев уединение считается нормой, и попытки вторгнуться в частную жизнь могут быть встречены отпором.

В Австралии индивидуализм проявляется в полном отсутствии «стадного чувства» и стремлении быть белой вороной, поступать не так, как все. Австралийцы лучше покажутся странными, чем будут сливаться с серой однообразной массой одинаковых людей.

2. *Дистанция власти.* Показывает, в какой степени члены общества придерживаются равноправного либо неравноправного распределения власти. Люди в культурах с *небольшой дистанцией власти* (small power distance) обычно ценят равное распределение власти, равные права и отношения. В культурах, имеющих низкие значения, таких как Австралия, отношения между людьми на различных уровнях иерархии более тесные.

В классификации Хофстеде Австралия стоит достаточно низко на шкале дистанции власти (36 баллов) и указывает на то, что в стране существует равенство между различными социальными слоями, включая правительство, а также отношения в семье. Это способствует совместному взаимодействию различных уровней власти, а также созданию более стабильной культурной среды в стране.

3. *Избегание неопределенности.* Говорит о том, в какой степени члены определенной культуры не боятся конфликтных и запутанных (неловких) ситуаций, либо пытаются их избегать.

В культурах со *слабой (или низкой) степенью избегания неопределенности* поощряется поведение, направленное на разрешение конфликта, и риск, связанный с этим. Здесь ценятся неопределенность, динамичность, высокая мобильность, сложные задачи, риск, высокая терпимость к двусмысленности, конфликт может рассматриваться как нечто положительное.

Культуры с *сильной (высокой) степенью избегания неопределенности* предпочитают ясный, однозначный образ действий и поведение, направленное на избегание конфликта. Здесь ценятся семейные правила, низкая мобильность, рутинные занятия, однозначные действия, терпи-

мость к двусмысленности, конфликт рассматривается как нечто негативное, а неопределенность несет в себе угрозу.

В классификации Хофстеде Австралия находится на относительно низком уровне и относится к культурам со слабой степенью избегания неопределенности, набрав 51 балл. При этом следует отметить, что культура австралийцев сосредоточена на семье и стабильном обществе, заметно тяготение к личностным целям, осознание себя как «я», защита частных интересов, связи между отдельными личностями, не обремененными сильными обязательствами действовать совместно.

4. *Маскулинизм – феминизм*. Показывает распределение ролей между мужчинами и женщинами. *Фемининность* имеет отношение к обществам, где социальные гендерные роли нечетко обозначены и могут пересекаться, т. е. то, что делает женщина, может делать и мужчина. И те, и другие должны быть скромными, внимательными, нежными, должны беспокоиться об экологии вокруг себя.

В *маскулинных* обществах социальные гендерные роли четко обозначены и дополняют друг друга. Мужчины должны быть мужественными, напористыми, жесткими, сфокусированными на выполнении определенных задач и на материальном успехе. Женщины – скромными, нежными, заботящимися о качестве жизни.

Ценностями маскулинной культуры являются взаимодополняющие друг друга гендерные роли, жесткость мужчин и мягкость женщин, четкое распределение ролей между мужчиной и женщиной. Австралия, по классификации Хофстеде, занимает 12-е место в списке 50 маскулинных культур, набрав 61 балл.

Таким образом, теория культур, предложенная Г. Хофстеде, способствует лучшему пониманию и анализу национального менталитета и национального характера представителей тех или иных народов. Используя результаты кросс-культурного измерения наций, проведенного Хофстеде, можно изучить и проанализировать систему

ценностей различных культур и народов, в данном случае австралийцев. Это позволяет лучше понять и осознать австралийскую картину мира, менталитет австралийской нации, их культурные и духовные ценности, что, в свою очередь, благоприятствует эффективному общению в многоязычном мире.

*Крюкова Е. И.*

**НАИМЕНОВАНИЯ ТУРИСТИЧЕСКИХ ФИРМ  
В СОВРЕМЕННОМ КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ  
(ЭРГОНИМИЯ г. ХАРБИНА, КНР)**

Разделом языкознания, изучающим имена собственные, названия животных, мифических существ, стран, рек, людских поселений, является ономастика. К разделу ономастики, изучающему названия городских объектов, относится эргонимия. Изучение названий городских объектов все чаще становится предметом исследования современной лингвистики.

В последние годы в связи с бурным экономическим развитием некоторых восточных государств, в частности Китайской Народной Республики, увеличилось количество новых частных предприятий и компаний. В период с 2004 по 2008 гг., согласно исследованиям, проведенным национальным бюро статистики КНР, количество частных предприятий выросло более чем на 81% [chinanews].

На сегодняшний день существуют работы, посвященные номинации в китайском языке, в частности по антропонимии (М. В. Крюков, А. М. Решетов) игонимии (А. Л. Заремба). Однако отсутствуют работы, изучающие эргонимическое пространство китайского города.

Эргонимы представляют не только лингвистический, но и культурный интерес. Они являются отражением языкового сознания жизни людей, передают специфику их мышления, грамматические и лексические особенности языка

в данный период его развития. Удачное название дает толчок к успешному развитию бизнеса, привлечению потенциальных клиентов, расширению известности и, как следствие, увеличению потока прибыли владельца компании. Особого внимания заслуживает сфера туристического бизнеса.

В современном Китае туризм считается одной из приоритетных отраслей «третичной сферы» экономики (сферы оказания услуг) [Мстиславский 2002: 18]. В настоящее время страна является ведущим туристическим центром Азии по числу принимаемых иностранных туристов. Вместе с тем, в Китае получил бурное развитие и внутренний туризм. С 2011 г. в КНР начала действовать «Национальная программа туризма и досуга», которая рассчитана на период до 2015 г. Особый акцент в программе сделан на распространение и повышение у китайских граждан осознания важности отдыха и развлечений, ускорения развития общественных услуг в этой области и усиления развития туристическо-рекреационной индустрии [sinoexport]. В связи с расширением туристического бизнеса происходят значительные изменения в номинативной сфере туристических фирм.

Провинция Хэйлунцзян с ее экономическим, политическим и культурным центром г. Харбином, в силу своего исторического развития является уникальной средой для изучения эргонимической лексики. После основания Китайской Народной Республики повысилась значимость Харбина как города субпровинциального значения. В него были переселены многие выходцы из южных регионов Китая. В настоящее время город является важным перевалочным пунктом в торговле с Россией (в северо-восточном диалекте китайского языка имеются русские заимствования, в частности «хлеб», «квас», «ведро»). Количество жителей города составляет, по данным Википедии, примерно 10 635 971 млн. человек (перепись 2010 г.).

Историческое развитие, а также экономические изменения последних лет не могли не отразиться на эргонимической картине города. В связи с этим появилась необходимость в ее изучении.

Нами проанализированы названия туристических агентств Харбина (более 200 наименований). Материал для исследования собран методом сплошной выборки из харбинского телефонного справочника за 2011 г., также использовался материал, предоставленный городским бюро статистики. Полученные данные послужили основанием для классификации эргонимов – названий туристических агентств. Анализ языкового материала позволил выявить мотивы номинации в данной лексической сфере.

Изучение языкового материала показало, что значительное количество примеров (85%) поддается систематизации, что позволило нам сформировать пять лексических групп, отражающих специфику номинации харбинских туристических фирм (представлены по убывающей):

- 1) топонимы (24%);
- 2) нравы, обычаи, ценности (20%);
- 3) временной фактор (16%);
- 4) социум (13%);
- 5) природа (12%).

Названия туристических агентств, не относящиеся ни к одной из указанных групп, мы отнесли к разделу «Разное» (15%).

Рассмотрим далее примеры указанных пяти групп, представляющие, на наш взгляд, интерес для китайской эргонимии (примеры даны в русской транскрипции на основе системы Палладия).

1. Группа **«Топонимы»** (название любого географического объекта) является наиболее многочисленной и, в свою очередь, делится на подгруппы, наиболее обширными из которых являются подгруппы «Урбанонимы» и «Названия стран».

Под «урбанонимом» в данной статье подразумевается туристическая фирма, в названии которой частично или полностью присутствует название компании-учредителя. Учредителями выступают энергетические, электрические и др. компании, например: *Дянь е* – агентство при электрической компании, *Гунцзяоцисе* – агентство при транспортной компании. Туристические фирмы также функционируют при банках – *Гуанда*, высших учебных заведениях – *Гундацзяоюй* (туристическое агентство открыто при Харбинском политехническом институте), железнодорожной компании – *Тедоо* и гостиницах – *Ванцзян*.

«Названия стран» составляют топонимы, 92% которых имеют в своем составе название страны Китай, 8% – Россия. Отметим, что большое количество туристических фирм, имеющих в своем названии слово «Китай», обусловлено не столько желанием указать потенциальному клиенту на туристическое направление, сколько показать высокий статус агентства. Само слово «Китай» выражено в названиях туристических фирм тремя лексическими единицами: 1) словом *Чжунго* или его сокращением *Чжун* – *Чжунлюй*; 2) *Хуа* употребляется в значении «Китай» – *Цзяньхуа* (также присутствует в полном официальном названии КНР – *Чжунхуажэньминьгунхэго* Китайская Народная Республика); 3) *Шэньчжоу* – слово принадлежит к книжной лексике и буквально может быть переведено как «божественный материк, континент» – *Шэньчжоусин*.

2. Следующей группе эргонимовмы дали условное название «**Нравы, обычаи, ценности**». Наиболее многочисленными подгруппами являются «Мифонимы» и «Счастье, удача».

Мифонимы представлены онимами, в составе которых имеются названия китайских мифических животных: «дракон» – *Лунчжилюй*, «феникс» – *Шидзифэнхуан*, «небесный конь, пегас» – *Тяньма*, а также *Инчжоу* – «остров бессмертных» (часто подразумевается Япония, страна долгожителей).

Многие туристические фирмы имеют в своем названии слова со значением «счастье», «удача», «богатство». Их представляют в основном 6 иероглифов и их сочетаний, центральным из которых является слово «фу» ‘счастье’ – *Чжунфу*. В данной подгруппе также присутствуют иероглифы «жуй» ‘благодатный, благоприятный’ – *Жуй дэ*, «сян» ‘счастье, удача, доброе предзнаменование’ – *Жуйсянцзяжи*, «шунь» ‘гладко, успешно, благоприятно’ – *Шуньтун*, «хун» ‘удача, счастье’ – *Хун да* «цзя» ‘прекрасный, замечательный, очень хороший’ – *Цзячжилюй*.

3. В группе эргонимов «**Временной фактор**» мы выделили две подгруппы: «Время и современность» и «Историко-временной фактор».

В первой подгруппе преобладают в основном слова «век» и «новый»: *Шицзи* ‘век, столетие’, *Синь шэнхо* ‘новая жизнь’. Выбор таких названий для туристических фирм, по-видимому, вызван желанием подчеркнуть происходящие в Китае большие изменения в экономической и социальной сферах, указать на появление новых возможностей туризма, начало новой жизни, общие изменения к лучшему в стране и надежды на новое счастливое будущее в новом XXI в.

Подгруппа «Историко-временной фактор» характеризуется названиями, указывающими на определенный этап развития китайского общества, например: *Хуася* ‘Хуася, Китай, китайская цивилизация’ (название древнего Китая во время правления династии Ся).

Помимо названий, связанных с эпохами исторического развития Древнего Китая, данная подгруппа представлена также эргонимами, связанными с относительно недавними событиями китайской истории: *Нункэнькайюань* ‘освоение целины и залежных земель’ (подразумевается, что именно северных территорий), *Вэньцзяо* ‘культура и просвещение / культурно-просветительный’.

4. Группа эргонимов с условным названием «**Социум**» объединяет в себе такие подгруппы, как «Социальная



ориентированность», «Коллективный фактор», «Полиэтничность», «Возрастной фактор».

Большая часть эргонимов подгруппы «Социальная ориентированность» в той или иной степени указывает на потенциального клиента или стоимость услуг, а также на статус компании: *Хаохау* ‘роскошь, роскошный, пышный’, *Чжигун* ‘рабочие и служащие’.

Особый интерес представляет подгруппа «Коллективный фактор», где прослеживаются идеи коллективизма, особенности менталитета и культурного сознания китайского народа: *Тунсин* ‘идти, следовать вместе’, *Лянь и* ‘устанавливать дружескую связь, поддерживать дружеские отношения’.

В отличие от многих европейских стран Китай долгое время был «закрытой» державой, что способствовало сохранению древнейшей самобытной культуры. Особенности китайского языка и его письменности создали определенный ‘иммунитет’ к иностранным заимствованиям (иностранное слово при их транскрипции на китайский язык сложны для чтения и зачастую непонятны китайцам). С этим, отчасти, связана и некоторая невосприимчивость китайского языка к иностранной лексике. В китайском языке новые слова заимствуются в меньшей степени, чем это происходит, например, в европейских языках. Как правило, на основе имеющихся иероглифов новому предмету дается китайское название в соответствии с тем, какое действие этот предмет осуществляет, на что похож или для чего предназначен. Однако существуют и заимствования путем калькирования или транскрипции иностранного слова на китайский язык. Примером тому служат названия туристических агентств, рассмотренных нами в подгруппе эргонимов «Полиэтничность».

Английские заимствования в данной подгруппе составляют 50%, например: *Пафуэр* – транскрипция английского слова *power* ‘сила, мощь, могущество, энергия’, *Мобайэр* – транскрипция английского слова *mobile* ‘подвижный, мо-

бильный, живой'. Остальные 50% подгруппы «Полиэтничность» являются русскими и манчжурскими (язык народности манцзу) заимствованиями: *Софэйя* – транскрипция русского *София*, *Алэцзинь* – название деревни национальности манцзу, образованной на территории современного Харбина в конце Х в. н. э.

Особого внимания заслуживает тот факт, что в названиях туристических агентств Харбина отсутствуют заимствования, непосредственно указывающие на заграничный туристический объект (город, столицу другого государства, памятник архитектуры или культуры другой страны), но присутствует значительное количество названий, указывающих на определенный туристический объект или памятник культуры внутри страны. Данный феномен свидетельствует о преобладании внутреннего туризма над заграничным.

Заслуживает внимания такое явление, как «возрастной фактор», представленный полярными названиями «молодость» и «старость»: *Циннянь* 'молодость', *Лаонянь* 'старость, пожилой'. Слово «старость» во многих европейских языках принято считать в некоторой степени табуированным. В китайском же языке в связи с тем, что значительная часть населения находится в преклонном возрасте, стилистическая маркированность лексической единицы «старость» отсутствует.

5. Группа эргонимов «**Природа**» состоит из 3-х подгрупп: «Окружающая среда», «Зоонимы» и «Фитонимы».

Подгруппа «Окружающая среда» объединяет в себе в основном эргонимы со значениями «парк, сад», «воды и горы»: *Шаньшуй* 'горы и реки, воды'. В подгруппе «Зоонимы» преобладают названия таких животных, как «лошадь» и «лебедь» – *Хэйтяньэ* 'черный лебедь', *Цзиньма* 'золотая лошадь'. «Фитонимы» представлены следующими названиями: *Утун* (бот.) 'платан, чинар', *Хунсунлинь* 'красный сосновый бор, сосновый лес'.

Таким образом, эргонимическая лексика, являясь искусственно созданным лексическим слоем, отражает соци-

альную и культурную сферу жизни людей в определенный исторический период. Любая номинация является ответом на потребности общества. В Китае были созданы благоприятные условия для развития частного предпринимательства, что способствовало быстрому развитию экономики, расширению международных и деловых контактов. Это изменило отношение номинаторов к процессу номинации в целом. Эргонимическая лексика стала частью рекламы и критерием успешного продвижения бизнеса на рынке услуг. Информирова клиента о сфере предоставляемых услуг (туристическое направление), номинатор стремится учесть информированность потребителя и его предпочтения.

Языковые средства, проявляющиеся в наименованиях харбинских туристических агентств, отражают определенную специфику современного китайского общества и ментальности китайского народа: активное развитие внутреннего туризма, стремление к новой жизни и благополучию, уважительное отношение к историческим событиям, традициям и старости, проявление коллективизма, связь с природой. Эргонимическая лексика формируется в основном за счет собственных средств, иностранные слова являются исключением.

### **Литература**

1. *Мстиславский С.* Турбизнес в Китае: есть чему поучиться // Туризм: практика, проблемы, перспективы. – № 6. – 2002. URL [http://www.mirtravel.com/geo/kitaj/turbiznes\\_v\\_kitae\\_est\\_chemu\\_pouchitsja](http://www.mirtravel.com/geo/kitaj/turbiznes_v_kitae_est_chemu_pouchitsja)
2. *Тань Аошуан.* Китайская картина мира: Язык, культура, ментальность. – М.: Языки славянской культуры, 2004. (Язык. Семиотика. Культура. Малая сер.)
3. [chinanews] <http://www.chinanews.ru>
4. [sinoexport] <http://www.sinoexport.ru/news/dec10/v-kitae-nachinaetsja-programma-razvitija-turizma-i-dosuga.shtml>

**БЕРЛИНСКАЯ СТЕНА  
В ЛИТЕРАТУРЕ ГЕРМАНИИ 1990–2000-х гг.**

В XX столетии Германия пережила две исторические травмы, связанные со Второй мировой и холодной войнами, нашедшие свое отражение в произведениях искусства. Самым зримым и осязаемым символом холодной войны была Берлинская стена.

В исследованиях современной немецкой литературы прослеживается существование двух противоположных точек зрения на перспективность использования данной темы в художественной литературе [Роганова 2007]. Некоторые авторы указывают на возросший интерес к истории, в первую очередь современной, наблюдающийся в объединенной Германии. Политический слом, изменения в образе жизни, а также современность как следствие истории отодвигают на второй план другие вопросы. В то же время, ряд литературных критиков, описывая атмосферу равнодушия, воцарившуюся в произведениях 1990-х гг., исключают возможность создания полноценной литературы, которая бы использовала в качестве материала процесс разделения / объединения Германии. Один из современников, вспоминая обстоятельства, при которых рухнул символ холодной войны, подчеркивает несоответствие масштаба происходивших событий их эмоциональному восприятию: «Когда у аббревиатуры СССР не было никаких шансов сохраниться, население ГДР продолжало пребывать в состоянии привычного оцепенения... Неустрашимая Варшава никогда не вела саблю в ножны, Прага всю запасалась бархатом для своей революции, Венгрия ожидала команды «На старт!». Ничего не происходило только в ГДР. Исчезновение Берлинской стены не было следствием ни политически мотивированного государственного переворота, ни революции. Стена была под-

мыта логикой развития идеологических систем» [Гиршович 2009: 227].

Тем не менее существование и исчезновение Берлинской стены несет в себе значительный художественный потенциал. Во-первых, это сооружение было не только расчленением Германии, но и разделением Европы на западную и восточную части, поэтому эта железобетонная конструкция играла важнейшую роль в западноевропейской самоидентификации, отделяя плохой социализм от хорошей демократии. Во-вторых, сосуществование двух Германий и двух Берлинов вполне соответствовало давним традициям художественного мышления этой страны – романтическому двоемирию и двойничеству или марксистской концепции существования двух культур и двух наций. Под этим политико-эстетическим знаком и происходит разработка темы крушения Берлинской стены в литературе Германии 1990–2000-х гг. – в литературе после Стены.

Диссонансом на фоне эйфории, сопровождавшей события начала 1990-х гг., звучали слова будущего лауреата Нобелевской премии Гюнтера Грасса об объединении без единства, которое до сих пор остается острой проблемой немецкого государства. Свои опасения по поводу последствий форсированного слияния двух общественно-политических систем писатель выразил в романе «До этого еще далеко» (Ein weites Feld, 1995), в котором присоединение ГДР к ФРГ сравнивается с процессом создания единой Германии в 1871 г. Грасс видит главную опасность для немецкого общества в забвении прошлого, искушении начать историю с чистого листа, что может привести к повторению трагических ошибок, допущенных этой страной в XX в. Отсюда настороженное отношение к лозунгам, в которых звучит идея единства, параллели между «железным» канцлером и Гельмутом Колем, напоминание о том, что крушение Берлинской стены произошло в годовщину Хрустальной ночи.

Необходимость осмысления феномена Берлинской стены в связи с особенностями развития немецкой истории звучит и в творчестве одного из известных прозаиков современной Германии, лауреата премии имени Георга Бюхнера, присужденной «за эпическую полноту и чувственную наглядность, свойственную его текстам, воссоздающим впечатляющую панораму немецкой истории XX в.» Рихарда Йиргля. В одном из своих рассказов он утверждает, что «строительство в Берлине охраняемой, сооруженной в виде стены границы – неизбежно должно было свершиться после Второй мировой войны, и отнюдь не только по причине непосредственно столкнувшихся здесь политических систем. Этот город, можно сказать, окончательно созрел для такого рода конструкта (который образует точку пересечения между прошлым и будущим)» [Йиргль 2009: 204]. Подобная трактовка темы города связана с традициями экспрессионизма – искусства катастроф и резких перемен в образе жизни, происходивших в Германии на протяжении всего XX в. Неслучайно книги Йиргля часто сравнивают с романом Альфреда Дреблина «Берлин, Александрплац».

Одна из основных тем в творчестве Йиргля – трудно поддающиеся излечению травмы, которые оставляет в человеческом сознании История. Ей, в частности, посвящен роман «Собачьи ночи» (Hundsnächte, 1997), действие которого происходит в поселении, устроенном среди развалин пограничных сооружений между двумя Германиями. Главный герой, оказавшийся в мире исчезающих границ, пытается преодолеть хаос окружающего мира средствами словесного творчества, описывая свои впечатления, мысли, фантазии. Хаос внутреннего и внешнего мира и попытки его преодоления приводят к языковым экспериментам, ставшим отличительной чертой прозы Йиргля, которая вызывает противоречивые оценки критики. Самой распространенной точкой зрения является представление оригинальной манеры автора формой выражения созна-

тельного отказа от легкого для чтения стиля, свойственного потребительскому обществу, и обращения к традиционному, тяжеловесному, глубокому и с трудом поддающемуся пониманию немецкому языку.

В романе уроженца ГДР Уве Телькампа «Башня» (Der Turm, 2008), в стиле семейной хроники «Будденброков» Т. Манна, рассказывающем о жизни в престижном районе Дрездена, заселенном в основном представителями интеллигенции в 1983–1989-х гг., манера повествования также связана с состоянием сознания персонажей. Намеренная усложненность структуры текста, состоящей из разнородных стилистических элементов, служит средством воссоздания атмосферы неуверенности, слухов и растерянности при виде стремительных изменений, характерных для последних лет существования социализма в Германии. Этот стиль во многом соответствует фрагментарности сознания современного человека, получающего самую разную информацию из разных источников, этим отчасти можно объяснить читательский успех романа – в 2008 г. он, несмотря на свою сложность, оказался в числе бестселлеров.

Подобная же фрагментарность становится основой для выбора жанра произведения Инго Шульце в книге «Simple Storys» (1998), рассказывающей о чувствах восточных немцев (остальгии) после объединения в 29 новеллах. Эмоциональным фоном всех рассказов становится дискомфорт, вызванный неспособностью приспособиться к современным условиям жизни, отсюда форма короткого рассказа, сочетающего манеру Чехова и певца потерянного поколения Хемингуэя. Но если у американского писателя причиной потерянности была война, то у бывших граждан ГДР остальгия – тоска не столько по Востоку, сколько по исчезнувшему Западу. «Гражданин ГДР мог использовать кратчайший путь к свободе – превратиться из восточного немца в западного, с падением Стены это свойство земли обетованной исчезло, исчезла определенность, возникло чувство растерянности» [Гиршович 2009: 229].

Точно такое же чувство присутствует при описании душевного состояния людей, живших по другую сторону Стены в «самостоятельном политическом образовании Западный Берлин». В романе Свена Регенера «Берлинский блюз» (Herr Lehmann, 2001) основной особенностью жизни молодых людей в районе Кройцберга, примыкающего к Стене, становится отсутствие жизненных ориентиров, точек опоры, вокруг которых можно было бы строить свое существование. Врач, характеризуя причины нервного срыва друга главного героя, поясняет: «...часто это связано с разрушением представления о самом себе. Возможно, ваш друг обнаружил, что он не тот, кем он всегда себя считал. <...> Здесь, в Берлине, легко жить пока ты молод: работаешь помаленьку, квартиры дешевые, много развлечений. Но большинство людей рано или поздно стараются найти что-то, какую-то легитимацию этой жизни. И когда она исчезает... бабах!» [Регенер 2006: 297]. Когда в жизни все серо, плоско и временно, функцию стержня мироздания начинает выполнять Стена, в романе этот символ лишен политической или идеологической подоплеки, однако он выполняет важную функцию – скрепляет анклав снаружи, придавая ему некую целостность и предотвращая распад на отдельные фрагменты. Поэтому падение Стены представлено в романе не как политический, а эмоционально-психологический кризис, вызванный исчезновением последнего внешнего жизненного ориентира, отличавшегося постоянством, величием и внушительностью.

Таким образом, роль сооружения, разделявшего условный Запад и условный Восток, в литературе Германии выходит за общественно-политические или идеологические рамки и приобретает психологическое и философское измерение. Трактовка данной темы, с одной стороны, продолжает традиции немецкой литературы, а с другой – затрагивает актуальные проблемы существования человека на рубеже XX–XXI вв.



## Литература

1. *Гиршович Л.* Plaisir d'amour // Иностранная литература. – 2009. – № 10. – С. 226–231.
2. *Йиргель Й.* Театр на улицах // Иностранная литература. – 2009. – № 10. – С. 203–208.
3. *Регенер С.* Берлинский блюз. – М.: Азбука-классика, 2006.
4. *Роганова И.* Немецкая литература конца XX века и актуализация постмодернистской парадигмы. – М.: Рудомино, 2007.

*Лелис Е. И.*

### РОЛЬ ЗВУКОВЫХ ПОВТОРОВ В ФОРМИРОВАНИИ ПОДТЕКСТОВЫХ СМЫСЛОВ ПРОЗАИЧЕСКОГО ТЕКСТА

Звуковые повторы, которые по сравнению с поэзией не столь очевидны в ткани прозаического текста, практически не изучены, хотя являются важным приемом семантизации его фонетического уровня. Использование разных видов звуковых повторов, их комбинирование, композиционная расстановка, формы взаимодействия с другими стилистическими приемами носят идиостилевой характер. Отсутствие в прозе метра и рифмы накладывает отпечаток на функционирование звуковых повторов, давая им большую по сравнению со стихотворной речью свободу текстовой реализации и комбинаторики.

Звуковой рисунок художественного текста складывается из разных видов повтора, отличающихся:

- по количеству повторяющихся звуков: *одиночные* и *комплексные*;
- по составу повторяющихся звуков: *ассонансные*, *консонантные* и *смешанные*;
- по месту звукового комплекса в слове: *анафорические*, *медialьные* и *смешанные*;
- по степени точности: *эквифонические* (полные) и *метафонические* (допускающие варьирование) и т. д.

Разные виды повтора неоднократно становились объектом изучения исследователей в разной терминологической репрезентации, в том числе и в зависимости от фонетико-стилистического явления или стилистического приема, основой которого они являлись: звуковая метафора [Вундт 2001; Тынянов 1965; Сомова 2002], паронимическая аттракция [Григорьев 1975, 1977; Кожевникова 1990; Зубова 1989, 1999, 2006], звукопись [Еркомаишвили 1990; Соловьева 1999], звуковой жест [Лотман 1979], словесно-звуковая образность [Васильев 1997], фоносиллабема [Векшин 2006] и т. д. Звуковая «инструментовка» текста реализуется в полифоническом ассонансе, диссонансной рифмовке, консонантной насыщенности, метатезе, слоговом и просодическом параллелизме, горизонтальных рифмах и т. д. Все эти приемы прямо или косвенно влияют на движение смысла, композицию, образную структуру художественного текста, в большей или меньшей степени становясь стимулами формирования его подтекста.

Под *подтекстом* понимаем часть смысловой структуры текста, реализующую выводные скрытые смыслы, которые актуализируются в сознании воспринимающего текст как целое. В зависимости от аппликации в текстовое пространство разного масштаба, от характера формируемых подтекстовых смыслов, степени их вербализации, векторной направленности в пределах текста различаем следующие виды подтекста: *локальный* и *текстовый*, *содержательно-смысловой* и *эмотивный*, *непосредственно вербализованный* и *опосредованно вербализованный*, *перспективный* и *ретроспективный*.

В качестве стимулов формирования подтекстовых смыслов звуковые рисунки в пределах текста сменяют друг друга, накладываются один на другой, формируя сложную оркестровку отдельных фрагментов текста – основы *локального* подтекста, но могут пунктирно протягивать звуковую разметку от начала к концу произведения, образуя фонические переключки. Чередование их высокой и низкой

плотности в разных отрезках текста, смена и переплетение семантизирующихся ассоциаций эмоционального и содержательного характера образуют фоническую композицию, воплощающую *эмотивный* подтекст, реализующий и динамическую изменчивость, и зыбкую устойчивость эстетически значимых ощущений, эмоций, чувств.

Сильным эмоциональным аккордом может быть фоника начала и финала текста, кульминации, основных сюжетных составляющих. Эмоции, вызванные звуками, обычно поддерживают эмоциональное и смысловое содержание текста, но могут входить с ними в противоречие, вызывая у читателя более сложную, неоднозначную психологическую реакцию. Один из способов создания подтекста *текстового* уровня – сквозные акустические образы или образы, реализующиеся в разных отрезках текста, но связанные произвольными ассоциативными нитями.

Звуковые повторы, реализующиеся в идейно-художественном контексте, вступают в более тесные ассоциативно-смысловые отношения с ритмомелодическим, лексикосемантическим, грамматическим уровнями текста, продуцируя высокую плотность языковых векторов для создания подтекстовых смыслов.

В роли знаков, репрезентирующих такие виды звуковых повторов, могут выступать ключевые слова, которые «растворяются» в тексте через звуковой анаграмматический повтор. Он представляет собой фонетическую нить, «прошивающую» весь текст или его композиционно значимые фрагменты и выступающую в качестве ассоциата ключевого слова. Роль ключевого слова обычно играют лексически репрезентированные универсальные смыслы художественного текста – время, пространство, состояние, событие, человек (чаще всего – имя персонажа), а само ключевое слово предстает в качестве не только лексически или композиционно значимого, но и фонетически значимого.

Анаграмматический повтор может продуцировать *проспективный* подтекст, если текстово предваряет ключевое слово, или *ретроспективный* подтекст, если оформляет фрагмент текста, следующий за контекстом употребления ключевого слова. Иногда контексты употребления ключевого слова и плотных звуковых повторов совпадают, образуя эмоционально-смысловой пик текста, не всегда соответствующий сюжетно-фабульному кульминационному эпизоду.

Эстетика звукового уровня текста «транслируется» в область организации смысла и посредством синтаксиса, через стилистические фигуры параллелизма, анафоры, эпифоры, через смежность слов в синтагмах и фразах, через длину синтаксических структур и т. д. Сама же звуковая пластика слова – это не носитель смысла, а только механизм его поиска [Шаламов 1976; Векшин 1997], который всегда носит лишь предположительный характер, может характеризоваться только как искомый. Об этом писал еще Л. С. Выготский, когда касался вопросов взаимоотношения языка и мышления: «мысль совершается в слове», будучи результатом встречного движения – внутренней, сокровенной речи к звуку и звука к «несказанному», всегда искомому смыслу [Выготский 1982: 307].

Таким образом, звуковой орнамент рождает образно-ассоциативные смыслы, которые не поддаются однозначному толкованию, любая категоричность неизбежно ведет к искажению, субъективистскому домысливанию. Извлечение подтекста, *опосредованно вербализованного* фоникой, – иррациональный процесс, догадка, а не разгадка глубинных смыслов текста.

### Литература

1. *Васильев С. А.* Поэтический стиль В. Хлебникова: Словесно-звуковая образность: автореф. дис. ...канд. филол. наук. – М., 1997.

2. *Векшин Г. В.* «Поток речи» и смыслоформирующая роль звука: превращение случайного в необходимое. Редакция 2007–2010 гг., доп. и переработ. Впервые опубликовано в сб.: Актуальные проблемы лингвистики в вузе и школе. – М.-Пенза: ИЯ РАН, 1997. – Режим доступа: <http://philologos.narod.ru/vekshin/vekshin-stream07.htm> (дата обращения 14.06.11).
3. *Векшин Г. В.* Очерк фоностилистики текста: Звуковой повтор в перспективе смыслообразования. – М.: МГУП, 2006.
4. *Вундт В.* Проблемы психологии народов. – СПб.: Питер, 2001.
5. Выготский Л. С. Мышление и речь // Л.С. Выготский. Собр. соч.: в 6 т. – Т. 2: Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1982.
6. *Григорьев В. П.* Паронимическая аттракция в русской поэзии XX в. // Сборник докладов и сообщений лингвистического общества. – Вып. 5. – Калинин. 1975. – С. 131–164.
7. *Григорьев В. П.* Паронимия // Языковые процессы современной русской художественной литературы. Поэзия. – М.: Наука, 1977.
8. *Еркомашвили Е. Г.* Функции цветописи, звукописи, одоризма в структуре художественной прозы: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Тбилиси, 1990.
9. *Зубова Л. В.* Поэзия Марины Цветаевой. Лингвистический аспект. – Л.: ЛГУ, 1989.
10. *Зубова Л. В.* Современная русская поэзия в контексте истории языка. – М.: Новое литературное обозрение, 2006.
11. *Зубова Л. В.* Язык поэзии Марины Цветаевой (фонетика, словообразование, фразеология). – СПб.: С.-Петербург. ун-т, 1999.
12. *Кожевникова Н. А.* Звуковая организация стиха. Паронимическая аттракция // Очерки истории языка русской поэзии XX века. Поэтический язык и идиостиль; Общие вопросы. Звуковая организация текста. – М.: Наука, 1990. – С. 167–301.
13. *Лотман М. Ю.* О соотношении звуковых и смысловых жестов в поэтическом тексте // Труды по знаковым системам. –Т. 11: Семиотика текста. – Тарту, 1979. – С. 98–119.
14. *Северская О. И.* Паронимическая аттракция как явление поэтического языка и как явление индивидуального стиля:

- Семантические преобразования: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1987.
15. *Соловьева Л. Ф.* Поэтика цветописы в сборниках Анны Ахматовой «Вечер», «Четки», «Белая стая», «Anno Domini», «Подорожник»: Психологический аспект: дис. ... канд филол. наук. – Ижевск, 1999.
  16. *Сомова Е. Г.* Звуковая метафора в радиоречи: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Краснодар, 2002.
  17. *Тынянов Ю. Н.* Проблема стихотворного языка. – М.: Сов. писатель, 1965.
  18. *Шаламов В. Т.* Звуковой повтор – поиск смысла (заметки о стиховой гармонии) // Семиотика и информатика.– М.: ВИНТИ, 1976. – Вып. 7. – С. 128–152.

**Окунева А. А.**

**ЯЗЫКОВАЯ СИТУАЦИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО  
МЕГАПОЛИСА В АСПЕКТЕ ЭРГОНИМИИ  
(г. Барселона, Испания)**

Раньше процесс развития человечества измерялся столетними шагами, теперь практически каждое десятилетие происходит что-то новое, глобальное, изменяющее наш привычный мир. Работы Аристотеля в эпоху Возрождения все еще считались классическими, а самолеты времен Второй мировой войны кажутся нам музейными экспонатами очень далекой эпохи.

Всеобщее информативное поле зачастую влияет на осознание современного человека себя не «как человека определенной страны, ее гражданина, а как «человека, родившегося в определенной стране, гражданина мира».

Ученые указывают на масштабность, необратимость и возрастающую интенсивность мировых интеграционных процессов – формирование крупных межгосударственных и трансэтнических функциональных систем в экономической, политической, культурной и других сферах [Нещименко 2002: 126]. Таким образом, наш век, являющийся веком

высоких скоростей, век глобализации, век коммерциализации, не только навязывает нам определенный тип поведения, но также стал частью нас, мы думаем и живем по правилам скоростей, объединения стран и компаний, по законам бизнеса, проникшего теперь даже в самые «некоммерческие» области.

В век тотальной коммерциализации *имя объекта*, приносящего доход, будь то сфера услуг, промышленность или что-либо еще, становится исключительно важным. Современная лингвистика изучает эту группу слов, так называемых эргонимов. Эргоним, согласно определению исследователей, – это собственное имя делового объединения людей, в том числе союза, организации, учреждения, корпорации, предприятия, общества, заведения, кружка [Подольская 1988: 127].

Эргонимы, являясь элементами лингвистики и «сиамским близнецом» процесса коммерциализации, находятся часто под влиянием тех же факторов, что и коммерция: невероятная для лингвистических единиц быстрота в создании и исчезновении, отображение социальных и культурных веяний в обществе, их направленность на привлекательность для адресата, нацеленность на принесение дохода. Таким образом, эргоним принимает на себя еще и функцию рекламы, пропагандируя и информируя нас о предмете, который хотят продать.

Исследователи называют рекламу экспериментальной лабораторией языкового творчества [Лебедев 1979: 158], продукты которого можно и нужно изучать. Реклама является ценным источником получения информации о другой культуре, так как выявление ассоциативных рядов, с помощью которых происходит воздействие на восприятие, позволяет лучше узнать культурные приоритеты и дает возможность понять мир национально-культурного общества [Llórente 1986: 38].

Особое мировидение, специфичная языковая картина мира закреплены в грамматической и лексической системах

языка. Давая имя, номинатор не просто регистрирует некое буквосочетание, а опирается на воспринимаемость его обществом. Это не только красивое слово, но целый комплекс мыслей, чувств, переживаний, вызываемый им.

Акт именования Ю. Лотман называет «актом создания, перерождения или возрождения», которое дает имени собственному смысловое слияние с определенным мифологическим пластом: «Эта идентификация имени и именованной вещи определяет, в свою очередь, идею о неустановленной сути имен собственных и их онтологической сущности» [Lotman 1979: 117].

Собственное имя коммерческой организации должно быть «лингвистическим концептом», чтобы смочь существовать как «коммерческий концепт». Именно эти два понятия и объединяет в себе эргоним. Коммерческий процесс нуждается в поддержке лингвистики, которая даст объекту индивидуализирующее название, название, которое не только говорит о сфере деятельности, но и «вводит» его в память потребителя и провоцирует положительный эмоциональный отклик.

Эргонимы – это слова, которые вызывают определенные ассоциации (культурные, социально-исторические, литературные, фольклорные), вне зависимости от их принадлежности к нарицательным или собственным именам, к лексико-семантическим явлениям, в смысловой структуре которых реализуется культурный коннотативный компонент [Бельчиков 1988]. Эргонимы и словесные товарные знаки как особые категории имен собственных до сих пор являются мало исследованной областью, хотя работы, посвященные данным языковым единицам, имеются [Яловец-Коновалова 1997; Козлов 2000; Орлова 2001; Кравец 2002; Цегельник 2002; Зеленина, Полянцева 2010 и др.].

Эргонимы тесно связаны с языковой ситуацией города, в котором они создаются. В настоящей статье будет рассмотрена языковая ситуация г. Барселона, второго по величине города Испании, города, в котором сочетаются



черты мегаполиса и курорта мирового масштаба, смешанное коммерциализированное языковое пространство которого необычайно показательно и отражает образ мирозидения современной части человечества. Барселона имеет целый ряд особенностей по сравнению с другими промышленно развитыми городами мира. Приведем ряд из них, которые представляют интерес для лингвиста.

1. Барселона является городом с чрезвычайно *развитой сферой туризма*, как внутреннего, так и внешнего. При собственном населении 1.628.090 человек, в 2011 г. Барселону посетили 1 943 175 туристов из других городов Испании, что почти на 300 тысяч превышает население города, и 3 394 678 туристов из разных стран мира, что превышает собственное население города более чем в 2 раза. Таким образом, в туристический сезон (конец весны – лето – начало осени) основную часть населения города составляют именно туристы. Туристы из других стран, посещающие Барселону, делятся на следующие группы:

Великобритания – 675 040 чел.;

Италия – 547 609 чел.;

Франция – 454 381 чел.;

Германия – 345 596 чел.;

Европа – 468 395 чел.;

США – 312 461 и др.

Барселона насчитывает около 2 000 лет истории, в этом городе находятся разные по стилям ценнейшие архитектурные комплексы, что делает город привлекательным для туризма круглый год и обуславливает постоянное присутствие иноязычных гостей в городе.

2. Это *мультинациональный* мегаполис, в котором проживает около 20% людей не испанской национальности. В количественном отношении наибольшими группами представлены:

Италия – 22 859 чел.;

Эквадор – 20 172 чел.;

Индия – 17 893 чел.;

Боливия – 15 430 чел.;  
Перу – 14 685 чел.;  
Китай – 14 221 чел.;  
Марокко – 13 734 чел.;  
Франция – 13 211 чел.;  
Колумбия – 12 905 чел.

3. В Барселоне, столице Каталонии, которая позиционирует себя как отдельное государство, заметно *противостояние двух культур* – испанской и каталонской. Если раньше, во времена правления диктатора Франко, это противостояние было скрытым, то после смены режима каталонцы усиленно борются за свои права, за независимость региона и даже за полное отделение от Испании. Появилось множество партий, желающих стать популярными, обыгрывая эту тему, и многие из них довольно радикальные. Общее требование любой из таких партий – это признание каталонского языка официальным и основным языком региона.

4. Барселона – это испанский город, а в Испании, как ни в какой другой стране Европы, берегут и *следуют давним традициям*. С другой стороны, как мегаполис, как гостеприимный для туризма город и как «ворота» Испании для приезжающих и проезжающих, для огромного потока грузов со стороны моря, город постоянно подвергается сильнейшему «вымыванию» традиционных пользу интернационального, более понятного «летнему большинству», более коммерческого и одновременно более безликого, «общего».

В дальнейшей работе мы рассмотрим эргонимы г. Барселона, с учетом специфики поликультурного мегаполиса.

### **Литература**

1. *Лебедев В.В.* Семантические и морфологические особенности словопроизводства словесных товарных знаков // Исследования по романо-германскому языкознанию. – Вып. 9. – Волгоград, 1979. – С. 152–159.

2. *Нещименко Г. П.* Встречи этнических культур в зеркале языка в сопоставительном аспекте. – М.: Наука, 2002.
3. *Подольская Н.В.* Словарь ономастической терминологии. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Наука, 1988.
4. *Lotman J. M.* // В. А. Uspenskij: «Mito, nombre, cultura», en *Semiótica de la cultura*, Madrid, Cátedra, 1979.

***Орехова Н. Н., Обухова О. Н.***

### **ЭТНО- И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НЕМЕЦКОГО ИДИОЛЕКТА г. ГЛАЗОВА**

Данная статья отражает основные результаты полевых исследований (2010–2011 гг.) небольшой, но своеобразной группы российских немцев г. Глазова. Предметом исследования стала сложная, неоднозначно трактуемая сфера этнической идентичности, которая в нашем понимании включает в себя параметры территории, хозяйственного и бытового уклада, привычек, культурных традиций, семейных отношений, обрядов, фольклора, исторических представлений. Особо значимую роль, как принято считать, играют родной / материнский язык и этническая ментальность (менталитет).

В постиндустриальном обществе в условиях мобильности населения, полиэтнического характера городской среды обитания наблюдается стирание этнических различий. Процессы глобализации, урбанизация российского социума, активные миграционные флуктуации, демографическая ситуация оказывают пролонгированное воздействие на процессы бытования этносов и отдельных этнических групп [Данилко 2010: 34]. Это, прежде всего, утрата материнского языка этническим меньшинством, вымывание элементов традиционной культуры.

Российские немцы Глазова, на первый взгляд, являются сильно ассимилированной группой. Язык повседневного общения – это русский, а немецкий язык изучается как иностранный младшим поколением. Старшее поколение

говорит по-немецки только в определенных ситуациях. Это своего рода ритуальная функция. Если учесть, что семьи в абсолютном большинстве являются полиэтническими (только один из супругов немец), правомерен вопрос: не утрачена ли этническая идентичность целиком и полностью? Мы провели опрос на основе анкеты (см. Приложение), разработанной исследователями этнокультуры и языка российских немцев (МСНК) [Смирнова 2010: 26–33].

Из 40 респондентов только 2 отказались говорить о своих немецких корнях (старшая возрастная группа, 60–70 лет). Свой отказ они аргументировали следующим образом: «Моя “немецкость” отравила мне все детство. Это голод, холод, нищета, страх. Какой я немец? Я грузин – по месту рождения». Второй респондент: «Немецкий язык, традиции, быт важны для бабушки и дедушки. Я не испытывал к ним никакого интереса. Мне было важно учиться, получить хорошее образование и работу». В таких ответах через 70 лет после депортации звучит боль трагедии «наказанного народа». Это и сформировало подобный этнический нигилизм.

Более 60% респондентов идентифицируют себя как «немец, немка, российская немка». Определяющим фактором при определении национальности ребенка является национальность отца (ок. 40%), далее *следует* параметр «желание ребенка» (22%), «родной язык» (20%) – это при том, что говорить на немецком языке в абсолютном большинстве респонденты не могут. Трое респондентов прямо указывают: «я немка по отцу», «в память об отце и с согласия своей русской матери», «в знак уважения к отцу я сохранила девичью фамилию», «я взяла национальность отца – немка». Таким образом, идентичность как национальность «по отцу», на наш взгляд, коррелирует с традиционным типом немецкой культуры – глубинным архетипом «отец, мужчина – это глава семьи, рода, кормилец». По всей видимости, традиционный тип культуры немецкого этноса – это маскулинный тип.

22% респондентов определяют свою этническую принадлежность исходя из истории семьи: дед, бабушка, прадед немцы. Парадоксально, но несколько респондентов с русскими, удмуртскими, татарскими корнями считают себя немцами по «духу, менталитету» – «немецкая культура мне ближе и интересней, чем русская». Одна респондентка указала: «я интернационалка». Таким образом, документальное обозначение этнической принадлежности «немец / немка» является аксиологически доминантным.

Наиболее значимыми признаками, которые роднят респондентов с этносом российских немцев, являются: историческая судьба – 49%, черты характера, психологии – 49%, обычаи, обряды, традиции – 46%, родственные связи в Германии – 35%, язык – 21%, фольклор – 19%.

Традиционные устои семейной жизни, обычаи, традиции, семейные ценности (а это 95% двухдетных браков) свидетельствуют о сохранении глубинных, традиционных этнических ценностей как доминантных в структуре этнической идентичности.

На основе проведенных наблюдений можно также отметить сохранение, сбережение таких доминантных признаков, как этническая ментальность (чувство ответственности, организованность, законопослушность, воспитанность, бережливость), а также прочность семейных устоев (всего 5% разводов). Значимыми признаками также выступают традиции обустройства жилья, навыки рукоделия, кулинарные традиции (рождественский гусь с капустой, штрудель), элементы сервировки праздничного стола (пасхальный заяц приносит разукрашенные яйца), организация специального детского стола во время традиционных праздников (*Weihnachten, Ostern*).

### **Литература**

1. Данилко Е. С. Татары в этнически смешанных поселениях Урало-Поволжья: история и современные тенденции развития

2. *Смирнова Т.Б.* Результаты этносоциологического опроса и мониторинга общественных организаций российских немцев // Немцы новой России: проблемы и перспективы развития: материалы 2-й междунар. науч.-практ. конф. Москва, 7–9 декабря 2009 г. – М.: МСНК-пресс, 2010. – С. 6–59.

и) другое \_\_\_\_\_

к) затрудняюсь ответить

10. Какова национальность ваших родителей, дедушек и бабушек?

Отец	родители отца		Мать	родители матери	
	дедушка	бабушка		дедушка	бабушка

11. Если ваше происхождение является смешанным, почему Вы считаете себя немцем (немкой)? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

12. Какова национальность вашего супруга? \_\_\_\_\_

13. Какова национальность ваших детей? \_\_\_\_\_

14. Насколько важна для вас ваша национальная принадлежность? (по 10-балльной шкале, где 1 – самая низкая оценка, 10 – самая высокая)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

15. Прочтите внимательно и выберите те признаки, которые роднят вас с народом российских немцев (не более трех):

а) обычаи, обряды, традиции

б) черты характера, психология

в) песни и танцы

г) язык

д) место проживания

е) историческая судьба, прошлое

ж) внешность

з) эпос, предания, сказки

и) природа, географическое пространство, территория

к) литература

- л) родственные связи в Германии
  - м) что-то другое (что именно) \_\_\_\_\_
  - н) ничего не роднит
16. На какие сферы жизни влияет ваша национальная принадлежность? (можно указать два варианта)
- а) культурная
  - б) профессиональная
  - в) семейная
  - г) религиозная
  - д) политическая
  - е) не влияет
  - ж) затрудняюсь дать ответ

***Широглазова Н. С.***

**О НАЦИОНАЛЬНОЙ СПЕЦИФИКЕ УСТОЙЧИВЫХ  
СРАВНЕНИЙ С ЗООНИМАМИ  
(НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО, УДМУРТСКОГО И  
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)**

Познание, как известно, осуществляется в процессе многообразных по форме контактов человека с миром посредством предметно-практической деятельности, бытового взаимодействия, актов созерцания и творчества. При проецировании действительности в семантику и грамматику языка неизменно возникают различия между языковой картиной мира и миром действительности, что предопределено специфическими особенностями физического и психического восприятия человека, а также заложенной в человеке способностью к описанию одной и той же ситуации или события под разным фокусом. Мировопонимание не замыкается исключительно на логическом мышлении, включая в себя эмоциональные и этические функции сознания. В результате языковая картина мира лишь частично отображает реально существующий мир. Большая ее часть опирается на мир категорий, порожд-



денных человеческим сознанием. Специфика конкретной культуры, отражаемой в каждом языке, также обуславливает отличие языковой картины мира от мира действительности [Корнилов 2011: 64; Первушина 2009: 118; Рахилина 1998: 283].

В современных лингвистических исследованиях наблюдается частое обращение к понятиям «языковая личность» и «языковой менталитет», связанным с идеей языковой обусловленности видения мира человеком. Языковой менталитет определяют как «национально-специфический способ знакового представления знания о мире, системы ценностей и моделей поведения, воплощенных в семантической системе национального языка» [Радбиль 2010: 66]. Языковой менталитет как особая сложная знаковая система определенным образом структурирован, и каждый уровень этой системы обладает своим функционалом и набором средств актуализации. Предлагается различать следующие уровни, или страты, языкового менталитета: вербально-семантический, лингвокогнитивный, аксиологический и мотивационно-прагматический [Караулов 2010: 87; Радбиль 2010: 66].

Вербально-семантический уровень находит выражение в особенностях лексической, словообразовательной и грамматической семантики определенного языка, которые выявляются в процессе установления существенных семантических различий примерно сходных фактов в разных языках, а также выявлении безэквивалентных единиц и моделей [Радбиль 2010: 67]. Полный анализ всех уровней языкового менталитета на материале нескольких языков представляется маловероятным. Однако изучение некоторого сегмента языковой системы и выявление в семантике его единиц национальной специфики способно в определенной степени помочь исследователю в поиске путей для решения более глобальной задачи. В качестве такого сегмента могут выступать идиоматические единицы, существующие в любом языке, в частности устойчивые сравнения.

Устойчивые (общераспространенные) сравнения (в отличие от идиолектных, диалектных и авторских сравнений) составляют один из самых многочисленных разрядов фразеологических единиц, которым свойственна высокая степень структурно-семантического консерватизма. Отмечается тот факт, что благодаря своему стабильному характеру устойчивые сравнения позволяют передавать культурную информацию от поколения к поколению, обеспечивая преемственность национальных представлений. Сравнение считается формой, посредством которой способны отражаться в языке и национальные стереотипы мышления, и индивидуальный взгляд человека на окружающий мир [Королева 2003: 155–156].

О. А. Корнилов подчеркивает, что языковое познание мира произошло на начальном этапе формирования этноса и его языка, «это слепок с сознания представителей этноса в эпоху его становления» [Корнилов 2011: 15]. К разряду наиболее древних, как правило, относят компаративные образы, отражающие мир живой и неживой природы (образы животного и растительного мира, образы, связанные с особенностями ландшафта, космическими объектами, силами природы). Это объясняется тем, что существование древнего человека было тесно связано с естественной средой. Первые наблюдения за природой были вызваны необходимостью приспособиться к тяжелым условиям существования, в которых выживал сильнейший вид или особь, и чья жизнь и благополучие напрямую зависели от умения взаимодействовать с окружающим миром. Человеческими чертами и человеческим разумом наделялись живые существа, обитавшие рядом с людьми. Полагают, что это было связано с особенностями жизненного уклада человека: в более древнюю эпоху – с охотничьим бытом, в более позднюю – с земледелием и скотоводством, что не могло не отразиться на приоритетном почитании тех или иных представителей животного мира [Шапарова 2003: 38–39]. Отголоски этого архаичного представления о един-

стве с миром животных отразились в компаративных оборотах зоологического характера.

В зоологических компаративах антропоморфного типа человек выступает как субъект сравнения, а представитель мира живой природы – как объект. Отношения между субъектом и объектом сравнения имеют ассиметричный характер, поскольку сходство устанавливается между представителями разных классов. «Их асимметрия проявляется в логическом, синтаксическом и коммуникативном аспектах. Из того, что человек бывает похож своими поведенческими навыками на волка, не вытекает, что волк похож на человека» [Арутюнова 1999: 278]. То, что два объекта уподобляются друг другу, необязательно обусловлено высокой степенью их действительного подобия. Опираясь в процессе познания мира на логические и причинно-следственные построения, а в большей степени на чувственно-образную реакцию на мир, человек выстраивает ассоциативные связи, которые образуют основу обыденного общения. Он выступает в роли интерпретатора, приписывающего сходство различным объектам [Золотых 2006: 18]. Общераспространенные зоологические сравнения в силу своего частотного употребления воспринимаются носителями языка как выражения аксиоматического свойства.

Количество значений в языке неограниченно, так как язык описывает мир, однако количество способов и механизмов образования значений не может быть бесконечным, так как это противоречит принципам простоты и экономии в языке, и вообще здравому смыслу [Кустова 2004: 23–24]. Это в полной мере относится и к устойчивому сравнению, которое отражается в языке путем довольно ограниченного числа моделей.

В русском, удмуртском и английском языках устойчивые сравнительные обороты в структурном отношении соотносятся с логической трехкомпонентной формулой сравнения: субъект сравнения – основание сравнения –

объектная часть, вводимая одним из сравнительных союзов. Особенности морфологического оформления компаративных конструкций исследуемого типа определяются типологическими особенностями конкретного языка. В качестве общего признака сравниваемых элементов может выступать как характеристика предмета или явления, так и действие или состояние, что в поверхностных структурах находит выражение через имя прилагательное (рус. *упрямый как осел*, англ. *as stubborn as an ass* ‘упрямый как мул’, удм. *ош кадь ваменэс* ‘упрямый как бык’) и глагол (рус. *работать как лошадь* / удм. *вал кадь ужаны* / англ. *work like a horse*). В русских компаративах достаточно распространено экспрессивное использование кратких прилагательных, которые придают высказыванию особую стилистическую окраску: *смел как лев*, *могуч как бык*.

В менталитете носителя определенного языка ассоциативные связи с целым рядом животных настолько прочны, что основание сравнения нередко закодировано в самом объекте сравнения, в результате чего возникают свернутые формы компаративов за счет элиминации глагола и / или прилагательного из поверхностной структуры, например: рус. *как сельди* / англ. *like sardines*, удм. *уйсы кадь* ‘как сыч’. Центральным элементом компаратива оказывается существительное-зооним, которое может иметь при себе поясняющие слова, а сравнительная конструкция выступает в виде распространенного словосочетания, например: рус. *как птица в позолоченной клетке* / англ. *like a bird in a gilded cage*; удм. *зарничетлыке шедемты лобурдо кадь* ‘как птица, попавшая в золотую клетку’.

Распространяющие члены достаточно часто встречаются в структуре устойчивых сравнений английского и удмуртского языков: англ. *like a dying duck in the thunder storm* ‘как умирающая утка в грозу’ (т. е. иметь очень растерянный вид), *be like a bear with a sore head* ‘как медведь с больной головой’ (т. е. злой, раздраженный); удм. *карзэ ыштэм Ёльгыри кадь* ‘как воробей, потерявший

гнездо', *из улын улыны дышемналим* кадь 'как налим, привыкший жить под камнем'. В русском языке в качестве распространяющего выступает, главным образом, атрибутивный элемент: как *сонная муха*, как *пуганая ворона*, как *бешеная собака*. Аналогичная модель представлена и в других языках: *сютэм кион* кадь 'как голодный волк', *коммем курег* кадь 'как мокрая курица', англ. *like a scalded cat* 'как ошпаренная кошка'.

В русском языке существуют и другие структурные варианты классической трехкомпонентной модели, в частности бессоюзный вариант с существительным в форме творительного падежа – *ходить петухом* (из *ходить как петух*). Посредством сравнительного союза в структуру может вводиться существительное в предложной форме, например с предлогом «у». В компаративах данного типа субъект сравнения выражен существительным в форме единственного или множественного числа, обозначающим часть тела – *ноги как у цапли*, *шея как у быка*. В английском языке встречаются единичные случаи употребления зоонимов в форме притяжательного падежа: *as clean as a hound's tooth* 'очень чистый', *as crooked as a dog's hindleg* 'кривой, как задняя нога собаки, т. е. бесчестный'. Однако если в русском языке указанный тип сравнений используется для обозначения физиологического внешнего сходства субъекта и объекта, то в английском языке прослеживаются более сложные ассоциации и проявляется вторичная метафоризация.

В английских компаративах исследуемого типа манифестируется категория определенности / неопределенности посредством неопределенного (в ед. ч.) и нулевого (во мн. ч.) артиклей при номинации объекта сравнения, таким образом зооним обладает обобщающим значением, указывая на принадлежность к определенному типу объектов: *sing like a lark* 'петь как жаворонок', *die like flies* 'мрут как мухи'. Не имея в своем фонде такой грамматической категории, русский и удмуртский языки реализуют значение

типовой отнесенности семантически: рус. *поет как соловей*; удм. *у Чы кадь кырЗа*.

В зависимости от того, о каком субъекте идет речь – коллективном или единичном, зооним, обозначающий объект, обретает соответствующую форму грамматического числа – единственного или множественно: рус. *трудиться как пчела*, удм. *муш кадь ужась*, англ. *as busy as a bee* ‘трудлюбивый как пчела’; рус. *как пчелы на мед*, удм. *мушьёс чечы доры кадь мыно* ‘летят как пчелы на мед’, англ. *like bees around a honeypot* ‘как пчелы вокруг горшка с медом’.

В ряде случаев в английском языке единичный субъект сравнивается с коллективным объектом, что отражается в поверхностной структуре посредством сочетания предлога *of* с зоонимом в форме множественного числа: *as black as a stack of black cats* ‘черный как куча черных кошек’, *as clever as a cartload of monkeys* ‘хитрый как повозка мартышек’. Такая числовая асимметрия выполняет в своем роде гиперболическую функцию.

В устойчивых сравнениях рассматриваемого типа субъект сравнения выступает в качестве агенса или пациенса события. Агентивная роль является немаркированной в поверхностной структуре сравнения: рус. *нарядился как павлин*; удм. *ко Чо кадь дйсьськем* ‘нарядилась как сорока, т. е. пестро’. Пациентивная роль в анализируемых языках может быть как немаркированной: рус. *слепой как крот*; удм. *улыкчем куреж кадь* ‘как мокрая курица’, так и маркированной. В русском и удмуртском языках формальным актуализатором пациентивной роли выступает винительный падеж зоонима: *гнать как быков на убой*, *придавить как муху*; удм. *чиганлэн валэз шоры кадь учко* ‘смотрят как на цыганскую лошадь’. В английском языке на пациенс указывает страдательное причастие, которое нередко элиминируется: *brought like a lamb to the slaughter* ‘приведен как овца на заклание’ (*like a lamb to the slaughter*), *caught like a rat in a trap* ‘пойманный как мышь в мышье-

ловку' (*like a rat in a trap*). Экспериментальная роль субъекта сравнения также может манифестироваться в устойчивых сравнениях: рус. *бояться как заяц*; удм. *куака кадь абдраны* 'удивиться как ворона'; англ. *as scared as a rabbit* 'испуганный как кролик'.

Что касается сравнительных союзов, то в рассматриваемых языках прослеживается их вариативность. В русском языке подавляющее число устойчивых компаративов образовано путем присоединения союза *как*, хотя встречаются конструкции с союзами *точно*, *будто* и *словно*, которые явно тяготеют к образованию авторских сравнительных оборотов.

В английском языке в адъективных компаративных оборотах преобладает параллельный союз *as ... as*: *as harmless as a dove* 'безобидный как голубь', *as graceful as a swan* 'грациозный как лебедь'. В разговорной речи первый элемент союза часто опускается: *My aunt Maria is always as busy as a bee.* / *My aunt Maria is always busy as a bee.* Сравнительные идиомы с союзом *like* в основном представлены в глагольных моделях: *watch some one / something like a hawk* 'смотреть как ястреб'. В эллиптических поверхностных структурах с существительным преобладает союз *like* (*like a rat in a trap* 'как крыса в мышеловке'), реже встречается союз *as* (*as a hog on ice* 'как корова на льду').

Одной из продуктивных форм в удмуртской фразеологии считается сравнительная конструкция с послелогом *кадь* (*сизь кадь кокаське* 'как дятел долбит, т. е. беспрерывно ругает'), реже с послелогом *сямен* (*нукись курег сямен котканы* 'кудахтать как наседка') и *музэн* (*ко Чо-куака музэн* 'словно хищная птица'). Иногда употребляются послелог *быдэа*, *выллем*, *насьта*, *мында* и др.

Особо следует остановиться на семантике структурных элементов компаративных оборотов, выражающих основание сравнения: глаголов и прилагательных. Прилагательные в основном представлены семантическими группами, которые обозначают:

1) привлекательные / непривлекательные характеристики внешности: рус. **жирный** как свинья; англ. *as fat as a pig*; удм. **кӱй парсь кадь** ‘как откормленная свинья’;

2) физические (физиологические) характеристики: рус. **быстрый** как заяц; удм. **лудкеч кадь чырткем**; англ. *as fast as a hare*;

3) особенности характера, темперамента, настроения: рус. **угрюмый** как сын; удм. **пуны кадь лек** ‘злой как собака’; англ. *as gruff as a bear* ‘сердитый как медведь’.

В рассматриваемых языках в качестве основания сравнения самым частотным является состояние «существования», «бытования», однако бытийные глаголы, его отражающие, часто исключаются из структуры сравнений в силу речевой экономии. В зависимости от специфики события бытийный глагол может быть замещен глаголами достаточно широкой семантики, такими как *вести себя*, *чувствовать*, *выглядеть* и др., которые также проявляют тенденцию к имплицитности. Ряд сравнительных идиом образуется глаголами более узкой семантики для создания конкретной характеристики некоторой ситуации. К их числу, в частности, относятся глагольные лексемы, обозначающие:

1) состояния разного рода: рус. **устать** как собака; удм. **пуны кадь жадыны**; англ. *sweat like a pig* ‘очень сильно потеть’;

2) движение: рус. **выскользнуть** как змея; удм. **ныӓжадь тэтчаны** ‘прыгать как блоха’; англ. *run like a deer* ‘нестись как олень’;

3) привычки, образ жизни: рус. **пьет** как лошадь; удм. **вал кадь ужа**, **скалкадь сие** ‘работает как лошадь, ест как корова’; англ. *drink like a fish* ‘пить много спиртного’;

4) звуковую сторону речи: рус. **визжать** как поросенок; удм. **пукись курег сямен котканы** ‘кудахтать как наседка’; англ. *roar like a bull* ‘реветь как бык’;



5) умения, способности: рус. *плавать как рыба*; англ. *swim like a fish*, удм. *Ӗӧз кадь тэтчась* 'прыгает как кузнечик'.

Интерес представляет анализ самих зоонимов, входящих в структуру устойчивых компаративных единиц. В ряде русских сравнений особую роль выполняет суффикс в структуре зоонима, который может обладать уничижительной коннотацией: *бегать за кем-либо как собачонка*. Нередко наблюдается и использование деминутивных суффиксов с уменьшительно-ласкательным значением: *беззаботный как птичка*. Значение уменьшительности передается также с помощью лексических единиц, обозначающих не взрослое животное, а детеныша и, как правило, для отражения состояния беспомощности, слабости и беззащитности. Данная особенность характерна для сравнений во всех рассматриваемых языках: рус. *беспомощный как птенец*, *беззащитный как цыпленок*, *доверчивый как котенок*; удм. *синтэм шырни кадь* 'как слепой мышонок', *тютёни кадь* 'как гусенок'; англ. *as weak as a kitten* 'слабый как котенок', *like a headless chicken* 'как безголовый цыпленок'.

Далеко не все животные становятся объектами компаративных конструкций в языке, а в основном те, что непосредственно связаны (или были долгое время связаны) с жизнью того или иного этноса. Считается, что «характером устойчивости и воспроизводимости отличаются те сравнения, которые используют в качестве образов обозначения реалии повседневного окружения...» [Романенко 2002]. В основном в сравнительных оборотах фиксируются названия распространенных животных, как домашних, так и диких. Чем больше человеку известно о повадках животного, тем большее число компаративных конструкций с соответствующим зоонимом обнаруживается в языке.

Высокой частотностью характеризуются зоонимы, обозначающие домашних животных, проживающих в непо-

средственной близости к человеку. Например, в языках представлен целый ряд устойчивых сравнений с зоонимом ‘пес’, ‘собака’: рус. *стеречь / охранять как собака*, *следовать как пес / собака*, *служить как пес / собака*, *преданный как пес / собака*, *привязаться как собака*, *бродить / скитаться как бездомная собака*, *устать как собака*, *голодный как собака*, *замерзнуть как собака*, *промокнуть как собака*, *скулить как бездомная / побитая собака*, *бить / гнать, как собаку*, *застрелить / пристрелить как бешеную собаку / паршивого пса*, *злой как цепной пес / бешеная собака*, *поджарый как борзая собака*; удм. *пуны кадь жадыны* ‘устать как собака’, *узатэм пуны кадь* ‘как затравленная собака’, *умурт гуртэ йыромем пуны кадь* ‘как собака, заблудившаяся в чужой деревне’, *думетысь пуны кадь* ‘как цепная собака’, *пйишурась пуны кадь* ‘как охотничья собака’, *шйи сиись пуны кадь* ‘как собака, питающаяся падалью’; англ. *as clean as a hound 'stooth* ‘очень чистый’, *as crooked as a dog's hindleg* ‘бесчестный’, *as sick as a dog* ‘болен как собака’, *like a dog in the manger* ‘как собака на сене’, *fight like cats and dogs* ‘драться / спорить как кошка с собакой’, *work like a dog* ‘работать как собака’, *as pleased as a dog with two tails* ‘доволен как собака с двумя хвостами’. Наблюдение за домашними животными не зависит от особых условий и может осуществляться ежедневно. В приведенных выше сравнительных оборотах манифестируется многообразие способов интерпретации одного и того же объекта: и на основании особенностей его внешнего облика, характера, поведения, настроения и отношения к окружающему миру, что связано с восприятием любого объекта как сложного и многостороннего.

Известно, что национальные языковые картины мира обладают определенной спецификой, что обусловлено различными факторами формирования того или иного этноса. Вероятно, по этой причине названия некоторых животных, встречающиеся в устойчивых сравнениях в одном языке, могут отсутствовать в языке носителей

другой культуры или характеризоваться более низкой частотностью. Например, в английских сравнительных конструкциях встречаются такие названия животных, птиц и насекомых, которые в русском и удмуртском языках вовсе не образуют устойчивых сочетаний: *as crazy as a coot* 'сумасшедший как лысуха, т. е. как ее крик', *as crazy as a loon* 'сумасшедший как полярная гагара, т. е. как ее крик', *as mad as a hornet* 'злой, взбешенный как шершень', *as happy as a clam at high tide* 'счастливый как морской моллюск в прилив'. В удмуртском языке встречаются такие сравнения, как *кеска кадь изе* (спит как байбак), которые не свойственны ни русскому, ни английскому языкам. В то же время в языке обнаруживаются такие сравнения, объектами которых являются животные, никогда (или давно) не встречавшиеся на территории проживания того или иного народа, например: рус. *напыщенный как павлин*, удм. *слон кадь бадӟым* 'большой как слон', англ. *as brave as a lion* 'смелый (отважный) как лев'. Причина может заключаться в процессах заимствования, языковой и культурной ассимиляции.

В плане содержания национальная специфика компаративных структур проявляется в концентрации на деталях. Например, такой зооним, как «кот» / «кошка», оказывается включенным в сравнительные сочетания, описывающие совершенно разные события: рус. *жмуриться как кот на сметану*; удм. *жӧк съӧрын табань возмась писэй кадь* 'как кот, ждущий лепешки за столом', *гур выл коӥыш кадь* 'как кот, любящий тепло'; англ. *like a cat on a hot in roof*, букв. 'как кошка на горячей жестяной крыше, т. е. как на углях', *look like the cats wallowed the canary*, букв. 'выглядеть как кошка, которая проглотила канарейку, т. е. быть очень довольным'. Один и тот же объект в разных культурах «вписывается» в разный бытовой контекст, когда-то привычный для определенного этноса.

Гендерный признак также подлежит актуализации в устойчивых сравнениях, так как данный вид фразео-

логических единиц призван характеризовать людей по внешности, характеру, поведению и т. д. Гендер и грамматический род в рассматриваемом типе единиц представляют собой сложное взаимодействие. В русском языке с его грамматикализированным противопоставлением слов по родам представлен целый ряд парных однокоренных зоонимов: *кот* – *кошка*, *лис* – *лиса*, *ворон* – *ворона*, *волк* – *волчица*. Категория рода проявляется и на семантическом уровне, в связи с существованием в языках разнокоренных лексем для обозначения представителей биологических полов. В языках существует традиция закреплять за определенным зоонимом обозначение либо мужчины, либо женщины: рус. *туп* как **баран** / *тупа* как **овца**; удм. *лекаськись скал* / **ош** кадь ‘как бодливая корова / как бодливый бык’, *as black as a crow / raven* ‘черна как ворона / черен как ворон’. Однако в устойчивых сравнениях нередко происходит нейтрализация грамматического или семантического показателя рода. Так, в английском языке лексему ‘*fox*’ (лис) используют по отношению к обоим полам, хотя существует отдельное слово ‘*vixen*’ (лиса): *as cunning as a fox*. В то же время в русском языке зооним «лиса», а не «лис» служит для образования сравнений как по отношению к мужчине, так и женщине.

Другой важной особенностью устойчивых сравнений с зоонимами является их способность образовывать синонимические ряды. В рассматриваемых языках наблюдается синонимия компаративов, содержащих разные зоонимы, т. е. один и тот же эталон ассоциируется с разными животными, поскольку с точки зрения носителя определенной культуры всем этим животным свойственно некоторое одинаковое качество. Выбор компаратива зависит от индивидуальных предпочтений человека, личного языкового и практического опыта, конкретных коммуникативных условий. Например, выбор синонима из группы русских компаративов *проворный как обезьяна* / *кошка* / *хорек* / *ящерица* может зависеть от того, какая деятельность

осуществляется субъектом сравнения, каков его возраст, пол и т. п. В удмуртском языке встречаются такие синонимичные компаративные конструкции, как *кион кадь ужаны* ‘работать как волк’ / *вал кадь ужаны* ‘работать как лошадь’, *шо́кыч кадь кескич* ‘хитер как шершень’ / *Жичы кадь кескич* ‘хитер как лиса’; в английском – *as greedy as a wolf* ‘жаден как волк’ / *as greedy as a pig* ‘жаден как свинья’.

Сравнительные конструкции с зоонимами образуют синонимические ряды и с компаративами, которые не содержат в своем составе обозначения живых существ. В качестве объектов сравнения могут выступать предметы, абстрактные понятия, известные персоны: рус. *безобразен как жаба*, *безобразен как пугало*, *безобразен как смертный грех*; удм. *куажич кадь* ‘как коростель (худой)’, *кенер майыг кадь* ‘как кол для изгороди’, *ньылдам пунны кадь* ‘как ободранная лутоха’; англ. *as dead as a herring* ‘мертвый как селедка’, *as dead as a doornail* ‘мертвый как дверной гвоздь’, *as dead as Julius Caesar* ‘мертвый как Юлий Цезарь’.

Национально-культурная специфика устойчивых зоологических сравнений в плане выражения обнаруживается не только в особом грамматическом оформлении единицы, но и благодаря наличию в их составе особых культурных маркеров: рус. *сечь как сидорову козу*, англ. *to grin like a Cheshire cat* ‘улыбаться как Чеширский кот, т. е. загадочно’, *as mad as a Marchhare* ‘безумный как мартовский заяц’. Например, английское сравнение *fight like Kilkenny cats* ‘биться не на жизнь, а на смерть’ требует исторического комментария: существует легенда о войне между городами Kilkenny и Irishtown в XVII в., которая привела к их разорению. В сравнениях может содержаться упоминание различных реалий, указывающих на разнообразные объекты мира людей: рус. *как слон в посудной лавке* / англ. *like a bull in a Chineshop*; рус. *как крысы, бегущие с тонущего корабля* / англ. *like rats deserting a sinking ship*. Некоторые срав-

нительные обороты совсем новые, поскольку содержат в своем составе элементы, отражающие реалии современной жизни, например в английском языке: *as awkward as a cow on roller skates* 'неуклюжий, как корова на роликах', *like a deer caught in the head lights* 'как олень, освещенный фарами, т. е. в страхе'.

Однако иногда в составе устойчивых сравнений обнаруживаются ключи, представляющие собой культурно-исторические маркеры эпохи. Например, одним из «самых мощных источников культурной маркированности и культурной информации в идиоматике», который присутствует в культуре и языках разных народов, считают Библию [Золотых 2006: 17]. Сравнения рус. *невинен как ягненок*, англ. *as innocent as a lamb* и рус. *как жертвенный ягненок*, англ. *like a lamb to the slaughter*, без сомнения, связаны с ягненком (агнецом) как символом чистоты, жертвенности, невинности и кротости в христианстве.

В целом основные структурные разряды и тематические группы зоологических сравнений, характеризующих человека, в русском, удмуртском и английском языках совпадают, что во многом обусловлено универсальностью восприятия его внешности, поведения и характера. Различия наблюдаются главным образом в количественном наполнении тематических групп. Универсальные черты, выявленные в образных основаниях устойчивых сравнений разных языков, объясняются сходными условиями проживания (природная среда, климат), быта, общими законами развития общества, а различия – национально обусловленными стереотипными представлениями, зависящими от обиходно-культурного опыта членов определенного языкового коллектива. Компаративные единицы служат свидетельством того, как осуществляется познание и оценивание действительности в устойчивых образах, совокупность которых позволяет судить о национальной языковой картине мира и особенностях ее формирования.

## Литература

1. *Арутюнова Н. Д.* Язык и мир человека. – М.: Языки русской литературы, 1999. I–XV.
2. *Золотых Л. Г.* Семиотика культуры и формирование фразеологической семантики // Известия ВГПУ. Новое в науке о языке, 2006. – С.15–20.
3. *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. – М.: Изд-во ЛКИ, 2010.
4. *Корнилов О. А.* Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. – М.: КДУ, 2011.
5. *Королева Е. Е.* Компаративные образы в идиолекте // II международные бодуэновские чтения: Казанская лингвистическая школа: традиции и современность: Труды и материалы: в 2 т. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2003. – Т. 1. – С. 155–157.
6. *Кустова Т. И.* Типы производных значений и механизмы языкового расширения. – М.: Шк. «Языки славянской культуры», 2004.
7. *Первушина О. В.* «Культурная картина мира» и «жизненный мир» в феноменологии Э. Гуссерля. – Мир науки, культуры, образования. № 2 (14). – 2009. – С. 118–122.
8. *Радбиль Т. Б.* основы изучения языкового менталитета: учеб. пособие – М.: Флинта: Наука, 2010.
9. *Рахилина Е. В.* Когнитивная семантика: история, персоналии, идеи, результаты // Семиотика и информатика: сб. науч. статей. – М.: Шк. «Языки русской культуры»; Русские словари, 1998. – Вып. 36. – С. 274–323.
10. *Романенко О. В.* Специфика перевода метафоризации и сравнений как лингвистических единиц // Научный Вестник. № 1 (май 2002). Электронный научный журнал. – Режим доступа: <http://journal.kubsu.ru/NUMBERS/1/Romanenko.htm>
11. *Шапарова Н. С.* Краткая энциклопедия славянской мифологии. – М.: ООО «Изд-во АСТ»: ООО Изд-во «Астрель»: ООО «Русские словари», 2003.

## Источники иллюстративного материала

1. *Вахрушев В. М.* и др. Удмуртско-русский словарь. – М.: Рус. яз., 1983.

2. *Горбачевич К. С.* Словарь сравнений и сравнительных оборотов в русском языке. – М.: ООО «Изд-во АСТ»: ООО Изд-во «Астрель», 2004.
3. *Дзюина К. Н.* Краткий удмуртско-русский фразеологический словарь. – Ижевск: Удмуртия, 1967.
4. *Кунин А. В.* Англо-русский фразеологический словарь. – М.: Рус. яз., 1999.
5. <http://www.idiomconnection.on>
6. <http://usefulenglish.ru/idioms>

***Шутова Н. М.***

### **К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ ПЕРЕВОДА В РЕКЛАМНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

В современном мире реклама играет большую роль в ходе осуществления межъязыковых и межкультурных контактов. Сила и роль рекламы заключаются в ее способности воздействовать на человека, формировать его мнение и побуждать к действию, т. е. приобретению товара или услуги. В настоящее время рекламная деятельность анализируется с разных сторон: экономической, юридической, социально-философской, социологической, культурологической, психологической и, конечно же, лингвистической.

В. П. Конецкая определяет рекламную коммуникацию, прежде всего, как один из видов социальной коммуникации, так как вне рамок человеческого общества существование рекламы немыслимо. По мнению автора, основными функциями рекламной коммуникации являются:

- информационная (передача информации);
- экспрессивная (способность выражать не только смысловую, но и оценочную информацию);
- прагматическая (способность передавать коммуникационную установку, предписывающую определенное воздействие на получателя) [Конецкая 1997: 85].



Рекламный текст рассматривается как коммуникативная единица в большинстве лингвистических исследований. Л. Г. Фещенко, например, подчеркивает, что рекламный текст – коммуникативная единица, функционирующая в сфере маркетинговой коммуникации [Фещенко 2003: 27]. Е. В. Ромат определяет рекламный текст как элемент рекламной коммуникации, являющийся непосредственным носителем информационного и эмоционального воздействия, оказываемого коммуникатором на получателя. Это послание имеет конкретную форму (текстовую, визуальную, символическую и т.д.) и поступает к адресату с помощью конкретного канала коммуникации [Ромат 2008: 257].

В зависимости от формы рекламной коммуникации и набора структурно-семантических компонентов, А. Д. Кривоносов выделяет четыре типа рекламных текстов:

1. Вербально-коммуникативный тип: главным средством коммуникации является слово, причем форма коммуникации в данном случае – письменная.

2. Вербально-визуальный тип: семантика, выраженная словом, дополняется визуализированным компонентом. Важно отметить существенную особенность: характер рационального или эмоционального представления в первом случае определен лишь особенностями денотата, при визуализации смысла образность представления достигается и за счет зрительного восприятия.

3. Аудио-вербальный коммуникативный тип: в данном случае усложнение текстовой структуры идет за счет подключения нового коммуникативного канала, а именно говорения и слушания. Данный тип рекламной коммуникации наиболее близок к классическому представлению об акте коммуникации как таковом.

4. Мультимедийный коммуникативный тип (аудио-вербально- визуальный): к имевшимся ранее резервам добавляется подвижность видеоряда, создаются разные зоны

внимания, что позволяет максимально усложнить текстовую структуру данного типа [Кривоносов 2002: 59].

Передача рекламного текста на языке перевода часто представляет большую проблему именно потому, что нужно учитывать визуальную составляющую рекламы, сохранять ее прагматическую и экспрессивную функции. Переводчику рекламы приходится рассматривать любой рекламный текст не как цель, а как средство коммуникации между производителем и потенциальным потребителем. Чтобы рекламный текст выполнил свою коммуникативную функцию, его нельзя рассматривать только как лингвистическую единицу, его необходимо не просто перевести, а включить в культурную среду языка перевода.

Известный переводовед А. Д. Швейцер определяет перевод как однонаправленный и двухфазный процесс межъязыковой и межкультурной коммуникации, при которой на основе подвергнутого целенаправленному («переводческому») анализу первичного текста создается вторичный текст (метатекст), заменяющий первичный в другой языковой и культурной среде; процесс, характеризующийся установкой на передачу коммуникативного эффекта первичного текста, частично модифицируемый различиями между двумя языками, между двумя культурами и двумя коммуникативными ситуациями [Швейцер 1988: 75].

Переводчику нужно, прежде всего, уметь прогнозировать реакцию получателя на используемые в рекламе языковые средства, культурные аллюзии и видеоряд. Исходя из этих предполагаемых реакций, осуществляется прагматическая адаптация исходного текста, в него вносятся изменения или даже создается другой текст с учетом социально-культурных, психологических и иных различий между получателями оригинала и текста перевода. Рассмотрим ряд примеров.

Американская сеть ресторанов быстрого питания, принадлежащая компании Wendy's, однажды разместила

в журнале “People” рекламу своей продукции – овощных салатов. Чтобы подчеркнуть их свежесть, составители рекламы изобразили портрет мужчины, поддерживающего левой рукой поднос с многочисленными салатами из овощей и свежей зелени, на фоне грядки с овощами. Правая рука мужчины поднята вверх, а оттопыренный большой палец покрашен в зеленый цвет. Надпись на рекламе гласит: “You probably didn’t know I had a green thumb” (People, May 8, 1995). Совершенно очевидно, что авторы обыгрывают идиому to have a green thumb (буквально: «иметь зеленый большой палец»), другим ее вариантом является to have green fingers («иметь зеленые пальцы»), что, согласно англо-русскому фразеологическому словарю А. В. Кунина, означает «иметь хорошие руки» (об опытных садоводах, садовниках или огородниках). Для того чтобы довести коммуникативную установку рекламного текста, необходимо передать общий смысл используемой идиомы, так как в русском языке для нее нет аналога. Возможны следующие варианты перевода: «Уж я-то знаю, как выращивать овощи», «Уж я-то умею выращивать овощи». Перевод потребует изменения видеоряда, нельзя оставлять у героя рекламы зеленый палец, так как это вызовет недоумение у русского адресата.

Обратимся к другой рекламе – рекламе автомобиля DodgeCaravan производства компании Chrysler Group LLC и проблемам ее перевода. Семейный микроавтобус изображен внутри сложенных в форме прямоугольника линеек. Надпись гласит: “It’s not only the yard stick, it’s the ruler” (<http://www.vintagepaperads.com>). Оба существительных – yardstick и ruler означают «линейка», но у существительного ruler есть еще одно значение – «правитель». По-видимому, составители рекламы имели в виду, что по данному автомобилю можно не просто «измерять» (сопоставлять) высокое качество автомобилей соответствующего класса, но и равняться на него, как на ведущий автомобиль этого класса. Эту мысль подтверждает следующая далее фраза:

“It’s the most innovative, most imitated, most trusted, best-selling mini van ever.” – «Это самый новый, самый надежный, лучше всех продающийся микроавтобус, которому чаще всего подражают». Думается, что достижение лингвистической эквивалентности при переводе данной рекламы (т.е. передача противопоставления значений слов *yardstick* и *ruler*) невозможно, но на коммуникативном уровне можно сохранить образность рекламы в целом, что не потребует изменения видеоряда: «Вот автомобиль, по которому нужно проводить все измерения».

Фирма LG в рекламе своего холодильника использует фразеологизм *to give somebody the cold shoulder*: “Perhaps it’s time to give your boring, old refrigerator the cold shoulder” (Better Homes and Gardens, 2008). Согласно словарю Мультитран, этот фразеологизм означает «оказывать холодный приём», «отшивать», «давать от ворот поворот», отмечается, что фразеологическая единица является разговорной. Предлагаемые словарем соответствия не вписываются в контекст рассматриваемой рекламы. Известно, что представители разных лингвокультурных социумов опираются на разную образность, что обуславливает неповторимость их мироощущения. Рассматриваемый текст сопровождается видеорядом – изображением девушки, стоящей возле старого холодильника и держащей в руках молоток. Это позволяет нам предложить идиоматичный вариант перевода, который базируется на знакомой для русского адресата образности и не противоречит изображению: «Возможно, пришло время дать вашему старому и уже давно надоевшему холодильнику по шапке».

В рекламе кухонной плиты фирмы Kitchen Aid составители отталкиваются от английской пословицы “Where there’s a will, there’s a way” («Было бы желание, а возможность найдется»). Реклама гласит: “Where there’s food, there’s family and friends... (Made for a lifetime of gathering around the table)” (Traditional Home, 2008). Для носителей английского языка аллюзия очевидна. Английская

пословица примерно соответствует русской «Где хотенье, там и уменье». Чтобы восприятие рекламы русским адресатом было сопоставимо с восприятием англоязычного адресата, можно использовать аллюзию на русскую поговорку путем сохранения ее общей структуры: «Где есть еда, там есть семья и друзья... (Наша плита изготовлена для того, чтобы вы всегда собирались за одним столом)».

Подводя итог, можно сказать, что решение задач, связанных с коммуникативной и лингвистической адаптацией рекламного текста при переводе на другой язык, требует от переводчика учета ценностных, психологических характеристик потребителей, общей специфики культуры страны, для которой предназначена реклама. В каждом отдельном случае нужно исходить из основных коммуникативных установок отправителя и предполагаемых реакций получателя, добиваться соответствия между ними путем максимального творческого использования как лингвистических возможностей языка перевода, так и тех культурных ассоциаций и импликаций, которые являются привычными для его носителей.

### **Литература**

1. *Конечкая В. П.* Социология коммуникации. – М.: МУБиУ, 1997.
2. *Кривоносов А. Д.* Жанры PR-текста. – СПб.: Петербургское востоковедение, 2002.
3. *Ромат Е. В.* Реклама. – СПб.: Питер, 2008.
4. *Фещенко Л. Г.* Структура рекламного текста: учебно-практ. пособие. – СПб.: Петербургский институт печати, 2003.
5. *Швейцер А. Д.* Теория перевода. Статус, проблемы, аспекты. – М.: Наука, 1988.

## **COMPARATIVE PSYCHOLINGUISTIC ANALYSIS OF RUSSIAN AND ENGLISH POETRY**

### **1.0 Influence and Goals**

In 2001, James Pennebaker and Shannon Stirman (henceforth, P & S) published a word-based text-analysis study comparing nine suicidal poets to nine non-suicidal poets (Pennebaker, J. & Stirman, S.: 2001). In this paper I discuss their methods, compare them with my own, and then compare their findings to the ones produced by my revised analysis.

I conducted research with four primary goals in mind 1) to see if original, pre-translated Russian poetry reveals linguistic predictors of suicide similar to predictors found in P & S's analyzed English versions; 2) to see to what degree these findings imply cross-cultural characteristics of the suicidal condition; 3) to make a psychological hypothesis based on the findings; and 4) to discover future research that could be used to fill in more knowledge gaps.

### **2.0 Methods of Research**

P & S first chose the suicidal poets whose texts they would analyze. They selected these poets by way of four criteria: 1) only published, well-known poets for whom a sufficient amount of material could be dated were included. Sufficient material was defined as having published at least 2 poems for each of the 3 periods in which P & S split the poets' lives. I'll discuss the three periods below. 2) The poets' suicide attempts had to have been successful. 3) The poets had to have written at least 2 poems within 1 year of committing suicide. And finally, 4) their poems had to have been written in English or translated into English. Using these criteria, P & S found 1 British poet, 6 American poets, and 2 Russian poets.

In order to most accurately compare my findings to P & S's findings, I used many of the same methods that they used, as

well as four of the same poets (all of their Russian poets). Of the four criteria that P & S used for the suicidal poets, I used the second criterion, but revised the other three. My first, third, and fourth criteria were 1) only published, well-known poets for whom a sufficient amount of material could be dated were included. Sufficient material was defined as having published at least 4 poems (rather than only 2), and, in general, more than 10 poems per period. 3) The poets had to have written at least 4 poems within 1 year of committing suicide. And 4) their poems had to have been written in Russian, and not translated from another language into Russian.

I use the same suicidal Russian poets that P & S used, which were Sergei Yesenin and Vladimir Vladimirovich Mayakovsky, but I use only their original Russian poetry (i.e. no English translations). I also added one more suicide poet to that list, who met the above criteria: Marina Tsvetaeva.

After choosing the suicidal poets, P & S found non-suicidal poets to compare them to. They chose non-suicidal poets based on how closely they matched the suicidal poets in nationality, era, education, and gender. I used the same Russian control poets as P & S did and followed the same criteria for finding a matched poet for Tsvetaeva. My total three pairs of poets were Sergei Yesenin and Boris Pasternak, Vladimir Mayakovsky and Osip Mandelshtam, and Marina Tsvetaeva and Anna Akhmatova.

P & S selected poems from the following three periods: “early” – written within 5 years of the poet’s first recorded poem, “middle” – written 1–5 years halfway between the earliest and final poems, and “late” – written within 1 year of the suicidal poet’s suicide and within one to eight years of the same age of their matched non-suicidal poet. I used the same “early” and “middle” period criteria, but differed as to the “late” period. P & S did not compare poems written within 1 year of the control poets’ deaths to those written within 1 year of the suicidal poets’ deaths. For example, the late period for Sylvia Plath was within a year of her suicide at age 31. Plath’s control

poet, Denise Levertov wrote poetry until her death at age 74; however, her late period was considered by P & S to be within 8 years of when she was 31 years of age. Problematically, P & S’s “late” period comparison tells us nothing about if Levertov’s poems became similar to Plath’s as Levertov grew closer to death. Therefore, I keep with P& S’s first two periods, but compared the poetry written during the last year of the suicidal poets to the poetry written during the last year of their non-suicidal counterparts for the late period.

3.0 Comparing the Findings

Table 1 is a replica of the Table P & S gave that summarizes differences noted in their findings. The first cell of the table gives the semantic features followed in parentheses by some example words used to count the features. The second and third cells give the findings for the Suicide Group and the findings for the Control Group, respectively. I use the same semantic features to analyze the original Russian poetry Note that the numbers in the table are means; that is, feature words divided by overall words for each period.

**Table 1. P & S’s Table of Feature Means**

(Replica of Table 1. p. 518 of Stirman&Pennebaker)

Features	Suicide Group			Control Group		
	Early	Middle	Late	Early	Middle	Late
I (me, my)						
We (us, our)	4.0	3.4	4.0	2.5	1.6	2.5
Death (dead, grave)	.73	1.3	.85	.69	.40	1.1
Social (talk, share)	.52	.47	.69	.34	.43	.41
Positive Emotion (happy, love)	1.2	1.1	1.0	.89	1.1	1.3
Negative Emotion (hate, anger)	3.3	3.1	3.9	2.9	2.9	2.5
Sexual Words (lust, breast)	2.2	1.8	1.7	2.3	2.1	1.7
	.60	.84	.47	.36	.36	.31

P& S found that the suicidal group used more I-words (i. e. first-person singular, e. g. “myself”, “I”) throughout their lives



than did the control group and more We-words (“we”, “us” and “our”) in the early and middle periods but less in the late period. P & S claim this supports Emile Durkheim’s social integration / disengagement theory of well-being which holds that suicidal individuals withdraw from social relationships and become more self-oriented [P & S 2001, Durkheim, 1951, Schaller, 1997].

Table 2 gives slightly different findings. Table 2 reveals my results. Notice that it places I-words and We-words under an overarching “Self-References” feature. I-words in this table would be more appropriately called Я-Words (which include “Я”, “Мной”, “Меня”, “моим” and the like), but I keep the I-word terminology for clarity of comparison with P & S. In Table 2 the I-words increase with time for the suicidal group and decrease in time for the control group, rather than being higher or lower throughout the poets’ lives. This still supports Durkheim’s theory, but opposes an ideology that suicidal ideations are lifelong or genetic.

As for We-words, unlike P & S’s findings, it appears that in both the early and late phases the suicidal poets use more We-words. When looking at the overall Self-References results, Self-Reference words consistently rise through time for the suicidal poets, and lower for the control poets. It could be that the difference between poets is not an “I-centered” vs. “we-centered” mentality, as P & S conclude, but a “self-centered” vs. “other-centered” mentality. However, this would have to be tested by future research, such as counting “Other-References” under which would be words such as “you”, “him / her” and “they”. This would be a much richer study in Russian with their greater number of pronouns. After this research has been done, we could then compare the patterns of Other-References usage to that of the Self-References results.

**Table 2. Chad C. Davidson's Table of Feature Means**

n/a = The result was less than a hundredth of a percent.

Features	Suicide Group			Control Group		
	Early	Middle	Late	Early	Middle	Late
1) Overall Self-References:	3.50	3.72	4.60	4.07	3.64	3.09
Overall I-words:	2.09	3.10	3.85	3.65	2.72	2.52
Overall We-words:	1.41	.62	.75	.42	.91	.57
2) Death words	n/a	.15	.34	n/a	.34	.41
3) Social words	.34	.49	.48	.29	.52	.65
4) Positive emotion words	1.09	1.61	1.64	1.33	.99	.33
5) Negativeemotionwords	.40	.29	.44	1.04	.46	.33
6) Sexual words	.58	.84	1.06	.83	.56	.41
7) Negating Words	1.47	1.70	2.56	1.95	1.55	1.06

P & S found that suicidal poets used death words more than non-suicidal poets. The suicidal poets' talk about death picks up in the late phase, whereas the control poets' death talk slightly drops. According to psychologists Caroline Thomas and Karen Duszynski, an increase in death words may signify the presence of a death wish [Thomas, C. and Duszynski, K.: 1985]. Contradistinctively, I found that Russian suicidal poets used death words less than their control poets. With all poets it picks up in the late phase, though quite a bit more so for the suicidal poets. The difference may be due to my using the late period of the Russian control poets the year before their deaths and P & S using a period usually much earlier.

In P & S's study, the use of social words decreased across the suicidal group's career; contrariwise, social words increased across the careers of the control poets. This trend was said to be reflected in the We-words findings, and that they together represented decreased interest in social relationships as poets drew closer to suicide. Similarly, my study revealed that social words slightly decrease in the last phase of the suicidal poets, but increase quite a bit with the control poets. Social words are

higher in the suicidal poets’ early phase, but higher in the control poet’s middle and late phases.

Surprisingly, in P & S’s study, suicidal poets used more positive emotion words, and slightly less negative emotion words than the non-suicidal poets used. My results showed similar patterns although to an evengreater degree.

Finally, P & S found that the suicide group used a significantly higher percentage of Sexual words throughout all phases of their careers. It’s important to note that double entendre and metaphors are ignored in P & S’s study, and their inclusion could make a weighted difference. It’s also important to point out that P & S (& therefore myself as well) counted uses of “love” as both “Sexual words” and “Positive emotion words” features. This made for some overlap of these two features, and could explain why the suicidal group had more positive words than the control group. It might be revealing to see how different the results would be if “love” was ignored from the findings.

My findings show a similar but slightly different trend. You’ll notice that Sexual words start lower in the early phase of suicidal poets, but rise substantially higher in the middle and late phases. One possible implication is that as poets try to cope with feeling of intense loneliness and isolation, they react against it by creating more sexual fantasies in their poetry than ever before.

Table 3 gives a comparative summary of P & S’s findings to my own.

**Table 3. Comparative Summary of Findings**

<u>P &amp; S’s Findings</u>	<u>Chad C. Davidson’s Findings</u>
▶ Suicide group uses more I-Words but less We-Words	▶ Suicide group uses more I-Words and more We-Words
▶ Suicide group uses more Death Words	▶ Control group uses more Death Words
▶ Control group uses more Social Words	▶ Control group uses more Social Words
▶ Suicide group uses more Positive Emotion Words	▶ Suicide group uses more Positive Emotion Words

▶ Control group uses more Negative Emotion Words	▶ Control group uses more Negative Emotion Words
▶ Suicide group uses more Sexual Words	▶ Suicide group uses more Sexual Words

I counted a semantic feature beyond P & S's, which I called "Negating words". I counted Negating words for two reasons: 1) to get a very general sense of how many false positives there might be throughout the word lists. For example, at the end of Anna Akhmatova's piece, "Сколько просьб у любимой всегда!" She states, "Мне любви и покоя не дав". This gives 2 positive emotion words: "любви" and "покоя." However, the two positive emotions of "любви и покоя" are somewhat negated by the "не дав". This isn't revealed by a simple word count study. I did not include the context in which I found Negating words, however. I wanted to stick with not going beyond the "word" in my analyses. Therefore, it was only in a very minimalistic way that I could view the potential number of false feature word counts there were.

The second reason I added Negating words was due to the concept given in the book / movie *Yes Man* by Danny Wallace. That is, if saying yes more often is good for the psyche, perhaps saying "no" too often is a sign of an unhealthy or socially disengaged psyche. Interestingly, I did find a very strong increase in Negating words as the suicidal poets neared suicide and a strong decreasing pattern of Negating word usage throughout the control poets' lives.

From the above combined findings, we can more accurately imply cross-cultural characteristics of the suicidal condition than we could by relying solely on the English-only word-count text-analysis done by P & S. We see from American, British, and Russian pre-translated poetry that the suicidal condition tends to be 1) I / me / my[self] focused (suicidal poets used more I-words); 2) socially un-integrated / disengaged from others (control poets used more Social words while suicidal poets used more Negating words); 3) outwardly positive, perhaps to an

unrealistic degree (suicide poets used more Positive emotion words while control poets used more Negative emotion words); and 4) hyper-sensitized to the sexual (suicidal poets used more Sexual Words).

#### 4.0 Other Future Research Possibilities

There is ample opportunity for future research in this field. As stated earlier, expanding the scope of the context beyond the word could prove useful. In this way we could identify metaphors and add them to the appropriate lists, and identify which featured words the Negating words negate and add them to opposing features (e. g. “I do not have peace” = 1 count for the feature Negative emotion words, rather than for the Positive emotion words feature). In such cases, we should add something like “Construction” to the overarching feature name (e. g. “Positive Emotion Words / Constructions”).

It could prove beneficial to count and compare all the various tense forms (past, present, and future) and maybe even the various aspectual forms and mood markers (i. e. TAM). In this way, we could see if suicidal poets are more past-centered and non-suicidal poets are more present- or future-focused and so forth.

Rather than merely counting the types of words the poets *used*, we could count the types of words the poets *consumed* and then compare their frequency to each other, such as a text analysis of the most commonly consumed plays, songs, movies, books, letters, and discourse with friends and family. Depending on the genre, this information would, of course, be more available for modern day celebrity suicides than poets of the past. “There is nothing spontaneous, nothing natural about human desires. Our desires are artificial. We have to be taught to desire. Cinema is the ultimate pervert art; it doesn’t give you what you desire; it tells you how to desire” [Zizek, S. 2009]. If this is the case, analyzing the types of movies consumed by modern day suicide victims, in the months (or years) before their

suicide, could tell us something about what they were being told to desire.

On a more global scale, we could study how much a whole language or dialect's high frequency words (and / or constructions) tell us about that languaculture's general mental state(s). Anna Wierzbicka has attempted to do this with several languages (cf. 1988, 1992). Farzad Sharifian has done so with Farsi key words, and calls such findings "cultural conceptualizations"; i. e. the psyche of a culture as revealed in their language usage (cf. 2003).

Once frequency of use has been identified (via corpuses comprised of native speaker discourse, if possible), then we can try to test it against the actions of the culture by asking related questions. For example, "Is the level of accessibility of a city for the disabled reflected in a higher usage of accessibility terminology in the mass media of the culture?" Or "Do laws created for X follow news media usage of X-related terminology? And in turn, does mass media word usage reflect the hoi polloi frequency of usage?" This could bring about a greater understanding of one's own culture and psyche as well as higher cross-cultural awareness.

### **Bibliography**

1. *Durkheim E.* Suicide. – New York: Free Press. – 1951.
2. *Fiennes S.* (directed and produced by). The Pervert's Guide to Cinema. SlavoJ [http://en.wikipedia.org/wiki/SlavoJ\\_%C5%BDi%C5%BEEK](http://en.wikipedia.org/wiki/SlavoJ_%C5%BDi%C5%BEEK) Žižek (scripted and presented by). – 2006.
3. *Schaller M.* The psychological consequences of fame: three tests of the self-consciousness hypothesis. *J Pers.* 1997; 65. P. 291–309.
4. *Sharifian F.* "On Cultural Conceptualisations" *Journal of Cognition and Culture.* Volume 3. Number 3. 2003. Pp. 187–207 (21) BRILL.
5. *Stirman Shannon Wilstey & James W. Pennebaker.* "Word Use in the Poetry of Suicidal and Nonsuicidal Poets". *Psychosomatic Medicin.* 2001: 63: 517–522.

6. *Thomas CB, Duszynski KR.* Are words of the Rorschach predictors of disease and death? The case of “whirling”. *PsychosomMed.* 1985; 47: 201–11.
7. *Wierzbicka A.* The Semantics of Grammar. 1988. Amsterdam: John Benjamins.
8. *Wierzbicka A.* Semantics, Culture and Cognition: Universal human concepts in culture-specific configurations. – 1992. – New York: Oxford University Press.

## СПИСОК АВТОРОВ

- Агеева М. Г.*, доцент кафедры иностранных языков для юридических специальностей ФПИЯ, Удмуртский государственный университет (Ижевск)
- Александрова Н. К.*, к. филол. н., доц. кафедры мировой литературы и культуры ИИЯЛ, Удмуртский государственный университет (Ижевск)
- Аулина М. В.*, учитель английского языка средней школы № 4 им. М. М. Мехтизаде, аспирантка ИИЯЛ (г. Гянджа, Азербайджанская Республика)
- Борисенко Ю. А.*, к. филол. н., доцент кафедры перевода и стилистики английского языка ИИЯЛ, Удмуртский государственный университет (Ижевск)
- Брим Н. Е.*, к. пед. н., доцент кафедры романской филологии, второго иностранного языка и лингводидактики ИИЯЛ, Удмуртский государственный университет (Ижевск)
- Буторина Н. В.*, к. филол. н., ст. преподаватель кафедры романской филологии, второго иностранного языка и лингводидактики ИИЯЛ, Удмуртский государственный университет (Ижевск)
- Бызова О. В.*, преподаватель немецкого языка АОУ СПО УР «Ижевский политехнический колледж» (Ижевск)
- Вартанова В. В.*, к. пед. н., доцент кафедры романской филологии, второго иностранного языка и лингводидактики ИИЯЛ, Удмуртский государственный университет (Ижевск)
- Воеводина О. С.*, ст. преподаватель кафедры № 5 для естественно-научных специальностей ФПИЯ
- Ворошилова Н. А.*, преподаватель Ижевского государственного политехнического колледжа, заслуженный работник профтехобразования РФ (Ижевск)
- Габдрахманова Р. И.*, учитель татарского языка и литературы высшей квалификационной категории МБОУ «Гимназия № 6» (Ижевск)



- Гарифьянова Г. М.*, учитель русского языка и литературы высшей квалификационной категории МБОУ «Гимназия № 6», заслуженный работник народного образования Удмуртской Республики, отличник народного просвещения (Ижевск)
- Голубкова О. Н.*, директор Института иностранных языков и литературы (ИИЯЛ), к. пед. н., доцент, Удмуртский госуниверситет (Ижевск)
- Ельцова О. В.*, к. пед. н., доцент кафедры иностранных языков и методики преподавания ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко» (Глазов)
- Жукова А. В.*, к. психол. н., доцент кафедры психологии ИжГТУ им. М. Т. Калашникова (Ижевск)
- Зелинская Н. А.*, магистр искусств, ст. преподаватель ФПИЯ, Удмуртский государственный университет (Ижевск)
- Калинина Н. М.*, ст. преподаватель кафедры № 1 для экономических специальностей ФПИЯ, Удмуртский государственный университет (Ижевск)
- Касаткина Т. Ю.*, к. филол. н., доцент, зав. кафедрой профессионального иностранного языка для физико-математических и инженерных специальностей № 6, ФПИЯ, Удмуртский государственный университет (Ижевск)
- Кнежевич Д. И.*, к. филол. н., ст. преподаватель кафедры романской филологии, второго иностранного языка и лингводидактики ИИЯЛ, Удмуртский государственный университет (Ижевск)
- Колодкина Л. С.*, к. пед. н., доцент кафедры грамматики и истории английского языка ИИЯЛ, Удмуртский государственный университет (Ижевск)
- Крючкова Е. И.*, магистрант 2 курса, специальность «Лингвистика и прикладная лингвистика», Международный институт культурного обмена, Харбинский Педагогический Университет (г. Харбин, КНР)
- Кузнецова И. А.*, к. пед. н., доцент кафедры перевода и стилистики английского языка ИИЯЛ, Удмуртский государственный университет (Ижевск)

- Лаврентьев А. И.*, к. филол. н., доцент кафедры мировой литературы и культуры ИИЯЛ, Удмуртский государственный университет (Ижевск)
- Лелис Е. И.*, к. филол. н., доцент кафедры русского языка, теоретической и прикладной лингвистики филологического факультета, Удмуртский государственный университет (Ижевск)
- Мубаракова И. Ю.*, ст. преподаватель кафедры № 3 для юридических специальностей ФПИЯ, Удмуртский государственный университет (Ижевск)
- Мышкина Т. А.*, учитель английского языка высшей категории МБОУ «Гимназия № 6», почетный работник образования РФ (Ижевск)
- Нафикова А. А.*, магистрант ИИЯЛ, Удмуртский государственный университет (Ижевск)
- Окунева А. А.*, соискатель ИИЯЛ, Удмуртский государственный университет (Ижевск)
- Обухова О. Н.*, ст. преподаватель историко-лингвистического факультета ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко» (Глазов)
- Орехова Н. Н.*, д. филол. н., профессор историко-лингвистического факультета ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко» (Глазов)
- Пирожкова Л. Н.*, доцент кафедры «Английский язык», факультет «Экономика, право и гуманитарные науки», ИжГТУ им. М. Т. Калашникова (Ижевск)
- Платоненко Н. М.*, к. филол. н., доцент кафедры немецкой филологии ИИЯЛ, Удмуртский государственный университет (Ижевск)
- Привалова Т. С.*, магистр филологии, методист УМЦ «УдГУ-Лингва», ИИЯЛ, Удмуртский государственный университет (Ижевск)
- Савелькина Е. Р.*, магистрант ИИЯЛ, Удмуртский государственный университет (Ижевск)

Тойкина О. В., ст. преподаватель кафедры романской филологии, второго иностранного языка и лингводидактики ИИЯЛ, Удмуртский государственный университет (Ижевск)

Филатова Р. М., ст. преподаватель кафедры «Английский язык», факультет «Экономика, право и гуманитарные науки», ИжГТУ имени М.Т. Калашникова (Ижевск)

Халиуллина Д. А., ст. преподаватель кафедры № 5 для естествен-  
нонаучных специальностей ФПИЯ, Удмуртский государст-  
венный университет (Ижевск)

Хайруллина Р. Т., учитель английского языка первой квалифи-  
кационной категории МБОУ «Гимназия № 6» (Ижевск)

Широглазова Н. С., к. филол. н., доцент кафедры грамматики и  
истории английского языка ИИЯЛ, Удмуртский государст-  
венный университет (Ижевск)

Шутова Н. М., к. филол. н., доцент, зав. кафедрой перевода и  
стилистики английского языка ИИЯЛ, Удмуртский госу-  
дарственный университет (Ижевск)

Хасанова Л. И., зав. кафедрой немецкой филологии ИИЯЛ, к. пед.  
н., доцент, Удмуртский госуниверситет (Ижевск)

Cuschieri R. A., Director for Educational Services Secretariat for  
Catholic Education, Malta

Davidson Ch. Chr., Adjunct Professor of English. Johnson County  
Community College, United States of America, Overland Park

Dingler K., Robert Bosch Stiftung, Deutschland

Nicole Späth M. A., an Intercultural Trainer for Intercultural Commu-  
nication and German as a foreign language at University of  
Applied Sciences and Art in Hildesheim / Holzminden and at  
the University of Applied Sciences in Hannover (Germany)

Научное издание

**МНОГОЯЗЫЧИЕ  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ  
ПРОСТРАНСТВЕ**

*Сборник статей*

Выпуск 4

Ответственный за выпуск А. Н. Мифтахутдинова  
Редактор Е. Ф. Осипова  
Корректор Т. С. Привалова  
Оригинал макет: А. З. Пилина  
Обложка: Н. А. Бердышева

Подписано в печать 17.11.12.  
Формат 60×84<sup>1</sup>/<sub>16</sub> Печать офсетная.  
Усл. печ. л. 14,6. Уч.-изд. л. 2,2.  
Тираж 100 экз. Заказ № ...

Издательство «Удмуртский университет».  
426034, г. Ижевск, ул. Университетская, 1.  
Тел. / факс: +7(3412) 500-295, e-mail: editorial@udsu.ru